المناهج و طرائق التدريس

الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق



تأليف

د. علي فاضل مهدي

2019م

الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق.

تأليف

د. علي فاضل مهدي
وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة

الطبعة الأولى/ ٢٠١٩- ١٤٤٠هـ

اسم الكتاب: الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق

تأليف: د. علي فاضل مهدي

الناشر: مكتب اليمامة للطباعة والنشر

عدد الصفحات:٢٤٩

القياس: ١٧×٢٤سم

الرقم الدولي ISBN



رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد (٢٠٢٦) لسنة ٢٠١٩م

مكتب اليمامة للطباعة والنشر
بغداد – باب المعظم



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴿١﴾ لِيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِن ذَنبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُّسْتَقِيمًا ﴿٢﴾ وَيَنصُرَكَ اللَّهُ نَصْرًا عَزِيزًا ﴿٣﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

(سورة الفَتحِ : الآيات ١-٣)

الإهداء

إلى

- من كان رحمةً للعالمين وسيد المرسلين نبينا محمد (صلى الله عليه وآلِهِ وسلم)
- من غرسا في نفسي حب العلم الإمامين الكاظم والرضا (عليهما السلام)
- من وهباني طعمًا للحياة الكريمة ورحلا عني **والديّ**
- اللذينِ أفجعني الدهر بهما **شقيقيّ**
- رفيقة دربي العزيزة **زوجتي**
- فلذات كبدي (عباس ، وبنين ، وحسين) **أولادي**
- كل من يتكلم بلغة الضاد **معلمي ومعلمات**
- من تعلمت وتتلمذت على يده بدءًا من المرحلة الابتدائية وانتهاءً في الدراسات العليا **أساتذتي**

أهدي هذا الجهد المتواضع

المؤلف

العراق-بغداد ٢٠١٩ م

المحتويات

الفصل الأول

الكتاب المدرسي

الفصل الثاني

القراءة

الفصل الثالث

الفهم القرائي

الفصل الرابع

المقروئية

الفصل الخامس

الاختبارات اللغوية

الفصل السادس

نماذج من النصوص القرائية للمرحلة الابتدائية في اختبار التتمة.

الفصل السابع

الإستراتيجيات الحديثة في تعليم وتدريس القراءة والمطالعة

المصادر

مقدمة

الحمد لله حمدًا كثيرًا وبه استعين وعليه اتوكل أولاً وآخرًا في كل شيء، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين حبيبنا وحبيب إله العالمين أبي الزهراء محمد وعلى آلهِ الطيبين الطاهرين، بعثه الله سبحانه وتعالى ليخرجنا من الظلمات إلى النور، ويرسم لنا الاتجاه الصحيح في الدنيا قبل الآخرة أما بعد...

ممّا لا شك فيه أن القراءة هي مفتاح لجميع الأبواب المغلقة من المواد الدراسية برمتها، فإنَّ استطاع الفرد التمكن منها فتحت بقية الأبواب فبواسطتها يقرأ الفرد ويتواصل بها ويعبر من طريقها فهي الغذاء المفيد الذي يكتسبه المتعلم، وهي النور التي تضيء الطريق للآخرين، ومن طريقها يتعرف المتعلم على ثقافات الدول الأخرى، وبتصفحه لمصدر معين، أو مقالة، أو بحث أو شيء في مجال اختصاصه سيدرك المفاهيم والخبرات والاتجاهات والقيم من طريقها.

وممّا يؤكد أهمية القراءة يكفي شرفًا أن أول سورة نزلت على نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، إذ قال تعالى في محكم كتابه العزيز:﴿اقْـرَأْ بِـاسْمِ رَبِّـكَ الَّـذِي خَـلَـقَ﴿١﴾﴾،(سورة العلق، آية ١) وأكد سبحانه وتعالى على أداة القراءة والكتابة وهي القلم قائلاً، ﴿اقْـرَأْ وَرَبُّـكَ الأَكْـرَمُ ﴿٣﴾ الَّـذِي عَـلَّـمَ بِـالْـقَـلَـمِ﴿٤﴾﴾ (سورة العلق، الآيات: ٣-٤).

ولا يخفى على الجميع أن للكاتب أثرًا كبيرًا في نفس القارئ لما يقرأ فكلما كان النصُّ القرائي واضح المعالم وبلغة سليمة وبعبارات وجمل بسيطة فهم النصّ، إما إذا كان النصُّ القرائي كتب بعبارات وجمل، وبلغة غير سليمة، وبخط غير واضح فقد القارئ لهذا النص قيمته، ممّا ينبغي على الكاتب أن يلتزم بضوابط وأسس الكتابة الصحيحة في مقروئية النصوص القرائية.

ولعلَّ أبرز ما تركز عليه المؤسسة التعليمية المعاصرة الحديثة الجاذبة للمتعلم هو العناية بالمتعلم ؛ لأنه يُعَدُّ في ظل التربية المستمرة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية نشط ومتفاعل ومشارك ويبتكر ويعطي الآراء بين المجموعات داخل غرفة الصف، ويجعل روح المنافسة بين الفريق الواحد.

وقد جاء هذا الكتاب بُحلة غير الكلاسيكية ولا يقتصر على الأشياء البسيطة والغامضة وغير المكتملة للمعلومات وإنما احتوى على المفاهيم والاتجاهات والخبرات والقيم التي تخدم المعلم والمتعلم في آن واحد، ويحتوي هذا الكتاب على سبعة فصول والتي تتمثل بالآتي:

الفصل الأول: الكتاب المدرسي:

عرض فيه مفهوم الكتاب المدرسي، وأهمية الكتاب المدرسي، وأهمية الكتاب المدرسي للمعلم، وأهمية الكتاب المدرسي للمتعلمين، وخصائص الكتاب المدرسي الجيد، وأهداف استعمال الكتاب المدرسي، ووظائف الكتاب المدرسي، والأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي، والأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي، والأمور التي ينبغي مراعاتها في شكل الكتاب المدرسي، وطرائق تأليف الكتاب المدرسي، والعوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي، وعناصر الكتاب المدرسي، وأسس إعداد الكتاب المدرسي، وشروط استخدام الكتاب المدرسي، ومعايير الحكم على الكتاب المدرسي، والاتجاهات الحديثة في إعداد الكتاب المدرسي، وواقع كتب القراءة في المدارس الابتدائية.

الفصل الثاني: القراءة:

عرض فيه مقدمة عن القراءة، ومفهوم القراءة، وتطور مفهوم القراءة، وأسباب تطور القراءة، وأهمية القراءة، وأهداف تعليم القراءة، والأسس التي ينبغي أن يُبنَى عليها تعليم مبادئ القراءة، ومشكلات تعليم القراءة، ومظاهر ضعف المتعلمين في القراءة، وأسباب الضعف القرائيّ، وعلاج الضعف القرائيّ، والمهارات الأساسية في القراءة، وأساليب تنمية مهارات القراءة، وخصائص القارئ الجيد، وصفات معلم القراءة، والاستعداد للقراءة، وعوامل الاستعداد للقراءة، ومفهوم الميول القرائية، وأهمية الميول القرائية، والعوامل المؤثرة في تكوين الميول القرائية، ودور الوالدين في تنمية الميول القرائية، ودور المعلمين في تنمية الميول القرائية، وأنواع القراءة من حيث الأداء، والموازنة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، وأنواع القراءة من حيث غرض القارئ، والعلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى، وطرائق تعليم القراءة للمبتدئين الصغار، وخطوات تدريس القراءة.

الفصل الثالث: الفهم القرائي:

عرض فيه مفهوم الفهم القرائي، وأهمية الفهم القرائي، وكيفية تطوير الفهم القرائي، ومهارات الفهم القرائي، وأسباب تدني مهارات الفهم القرائي، ومبادئ الفهم القرائي، ومراحل الفهم القرائي،

وعمليات الفهم القرائي، ومقومات الفهم القرائي، والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي، ومستويات التفكير للفهم القرائي، ومستويات الفهم القرائي، والأهداف من تحديد مستويات الفهم القرائي، والنماذج المفسرة للفهم القرائي.

الفصل الرابع: المقروئية:

عرض فيه نشأة وتطور المقروئية، ومفهوم المقروئية، وأهمية المقروئية، والعوامل المؤثرة في المقروئية، ومستويات مقروئية النصوص، والأبعاد الأساسية للمقروئية في ضوء الاتجاهات الحديثة، والأساليب الحديثة في المقروئية، وطرائق قياس معادلات المقروئية، ومجالات استعمال المقروئية، والفئات التي تتعامل مع مقروئية الكتب المدرسية، ومفهوم النصّ، وأنواع النصوص، ومعايير تحليل النصوص، وتحليل النصوص القرائية، وعناصر تحليل النصّ القرائي، والتأكيد على بعض الأمور ذات الصلة بين النصّ والقارئ، والمبادئ التي يلتزم بها الكاتب في مقروئية النصّ القرائي، وعوامل نجاح مقروئية النصّ المكتوب، ومميزات صيغ المقروئية، وعيوب صيغ المقروئية، والاتجاهات الحديثة في مقروئية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.

الفصل الخامس: الاختبارات اللغوية:

عرض فيه نبذة عن الاختبارات، ومفهوم الاختبارات، وفوائد الاختبارات، وبناء الاختبارات، ومواصفات الاختبار الجيد، ومفهوم الاختبار اللغوي، وأنواع الاختبارات اللغوية، والاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية، واختبار التتمة، وأسس اختبار التتمة، والفرق بين اختباري التتمة والتكملة، وماذا يقيس اختبار التتمة، والخطوات اللازمة لبناء اختبار التتمة، ومرحلة تطبيق اختبار التتمة، ومزايا اختبار التتمة، وعيوب اختبار التتمة.

الفصل السادس: نماذج من النصوص القرائية للمرحلة الابتدائية في اختبار التتمة:

عرض فيه استمارة معلومات، ومثال توضيحي، ونصوص قرائية في منهج القراءة للمرحلة الابتدائية، والقوائم للكلمات المحذوفة في النصوص القرائية من المرحلة الابتدائية.

الفصل السابع: الإستراتيجيات الحديثة في تعليم وتدريس القراءة والمطالعة:

عرض فيه أبرز الإستراتيجيات الحديثة التي تخدم العملية التعليمية، لا سيما المعلم والمتعلم في تعليمهما وتدريسهما لمادتي القراءة والمطالعة والتي بلغ عددها ثلاثون إستراتيجية حديثة تمثلت بمفهومها، وخطوات تنفذها، وإجراءاتها.

وفي الختام أدعو الله سبحانه وتعالى أن أكون قد وفقت في هذا الكتاب وتحقيق أهدافه المرجوة خدمةً لطلبتنا ومعلمينا الأعزاء، وجميع العاملين في مهنة التعليم والتدريس، ليكون عملاً خالصًا لوجهه تعالى، وأهديه لكل طالب علم ولكل معلم يرغب ويبحث في تطوير العملية التربوية التعليمية.

المؤلف



الفصل الأول
الكتاب المدرسي

الفصل الأول

الكتاب المدرسي

مفهوم الكتاب المدرسي:

يُعَدُّ الكتاب المدرسي أحد مواد التعلم الرئيسة بالنسبة للمتعلمين فهو يتضمن الموضوعات التي تُعلَمُ في كل مادة والتي يلتزم بها كل من المعلم والمتعلم، والكتاب المدرسي إذا أحسن إعداده وإخراجه وطباعته وإذا زود بالرسوم والأشكال التوضيحية والصور يساعد على تقريب المادة الدراسية من أذهان التلاميذ، كما أنَّه من طريق الصور والرسوم التي يتضمنها الكتاب يمكن نقل ما يجري في الواقع إلى التلاميذ وهم داخل غرفة الصف.

والكتاب المدرسي من أشهر وأفضل الوسائط التعليمية بلا منازع، شريطة أن يُوظَف بطريقة صحيحة فيها شيء من الفن والإبداع، فالكتاب المدرسي كما وصفه أحد المفكرين هو (إناء العبقرية البشرية)، وأيضاً كما وصفه البعض هو(المعلم الصامت) يرجع إليه المتعلمون متى شاءوا، فكيف لنا أن نتخيل المدارس بدون كتب مدرسية ! وهل تكون المدرسة مدرسة بدون كتاب مدرسي؟ .

وقد عُرِفّ الكتاب المدرسي بتعريفات عديدة منها:

١–هو الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي ويرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها انجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، ويمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ. (رضوان، وآخرون، ١٩٨٤)

٢–بأنه الوثيقة التربوية المكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي يستخدمها المعلم والطالب أو التلميذ في عملية التعلم والتعليم لغرض تحقيق أهداف المنهج. (حمدان، ١٩٩٨)

٣–بأنه مرجع الطالب الأساسي يُثري معارفه وخبراته، وهو ثقافة مجتمعه وأمته ويزوده بألوان الثقافات الأخرى. (الشمري، والساموك، ٢٠٠٥)

٤–هو السجل المطبوع الذي تعرض فيه محتويات المنهج الدراسي وتقديمها بنحوٍ علمي مدروس وبطريقة تجعله قادرًا على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة لذلك المنهج وأسسه وعملياته. (المياحي، ٢٠١٥)

٥-هو الكتاب الموجه لخدمة مقررات دراسية معينة، ويشتمل على الحقائق الأساسية التي استقرت في مجالاتها، لتصبح رصيد المعرفة في هذه المجالات، والهدف منه في الأساس تعليمي موجه. (هادي، وجاسم، ٢٠١٩)

ويمكن أن نعرف الكتاب المدرسي، بأنه العنصر الأساس الذي يعتمد عليه المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، من طريق الاتصال بين المرسل (المعلم) والمستقبل (المتعلم) والرسالة (الكتاب المدرسي)، فضلاً عن أنه عنصر مهم وغني لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية برمتها.

أهمية الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية خاصة في الإسلام، فقد وردت لفظة الكتاب في القرآن الكريم في أكثر من مائتين وخمسين موضعًا، للدلالة على أكثر من معنى منها التوراة والانجيل والزبور والقرآن والحساب، ومن المعاني التي جاءت بها هذه اللفظة هو الكتاب الذي يدرس بدقة ليكون قدرًا مشتركًا بين المعنيين به، وبهذا المعنى اطلقت لفظة الكتاب على الكتب السماوية المنزلة على الانبياء (عليهم السلام)، فمثلاً خاطب الله تعالى نبينا الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله تعالى: ﴿الحمدُ للهِ الذي أنزلَ على عبدِهِ الكتب ولم يجعل لهُ عوجا﴾. (سورة الكهف، آية ١)

وذكر آل إبراهيم (عليه السلام) بقوله تعالى: ﴿ليس بأمانيكم ولا أماني أهل الكتب من يعمل سوءًا يجزَ بهِ ولا يجد له من دونِ اللهِ وليًا ولا نصيرًا﴾ (سورة النساء، آية ١٢٣)، وخاطب موسى (عليه السلام) بقوله تعالى: ﴿ولقد ءاتينا موسى الكتب لعلهم يهتدون﴾ (سورة المؤمنون، آية ٤٩)، ويدل على أن الكتاب أطلق على الكتاب الذي يدرس بدقة، في قوله تعالى:﴿أَم لكم كتب فيهِ تدرسون﴾. (سورة القلم، آية ٢٧)

ويعدُّ الكتاب المدرسي الوعاء الذي يتضمن المحتوى المعرفي للمادة الدراسية المقررة، لذا تعتمد المناهج اعتمادًا عليه ممّا جعله المصدر الرئيس للمعلومات، وتسعى جميع الجهات المعنية إلى تطويره، باستمرار نتيجة للتطور المعرفي الهائل، ولا يزال الكتاب المدرسي يتمتع بمكانته المرموقة في العملية التعليمية، فهو المرجع الأول الذي يعتمد عليه المعلم والمتعلم في

الحصول على المعلومات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى سهولة استعماله والتكلفة المادية القليلة.

وإنَّ استعمال الكتاب المدرسي يسعى إلى تنمية المهارات الأساسية مثل القراءة والفهم والنقد والتفسير، ومن ثُمَّ التعبير الذاتي الذي يتضمن مهارات مطلوبة لإعدادهم للمستقبل، إذ إنَّ الهدف الأساس لقراءة الكتب هو تأمين الارتباط المستمر بين نمو المتعلم الجسدي ونمو تفكيره، وإدراكه مع تجنيبه أي انقطاع يمكن أن يحصل في شخصيته عند انتقاله من مرحلة إلى أخرى، لا سيما أن العصر الراهن يحتاج بصورة دائمة إلى زيادة معلومات المتعلم التي يمكن أن يلبيها الكتاب وغيره وينمي الرغبة في اكتساب معارف جديدة، وإنَّ الكتاب المدرسي من طريق محتواه يعدُّ وسيلة لتنمية عمليات معرفية في غاية الأهمية، كما أنَّه وسيلة لتنمية التفكير العلمي، وتنمية اتجاهات وقيم، ووسيلة لتعلم مهارات عدة لا يستغني عنها أي إنسان في حياته اليومية.

ويعدُّ الكتاب المدرسي الصديق الحميم للمتعلم، فيرجع إليه في حل كل الأسئلة، والتمارين التي ينتهي بها كل موضوع دراسي، ويرجع إليه للمراجعة النهائية في حل التمارين، والأسئلة الموجودة في نهاية كل فصل ويتدرب على حلها، لذا منحَ المربون القدماء الكتاب المدرسي منزلة عظيمة تقرب من التقديس فحفظه المتعلمون دون اعتراض على نصوصه ممّا أدى إلى جمود فكرهم، وحاول المربي الفرنسي (جان جاك روسو) تغيير هذا الموقف من الكتب إلا إنَّه لَمْ يفلح حينذاك على الرغم من إدراك المربين للأضرار التربوية التي تترتب على سوء استعماله، ثُمَّ تواترت التحسينات التربوية والفنية المتعددة على الكتاب ممّا جعل منه أداة تعليمية مهمة محفزة للتفكير والإبداع.

أهمية الكتاب المدرسي للمعلم:

١-يوفر الكتاب تنظيمًا مناسبًا للمادة الدراسية، يهتدي به المعلم في إعداد الخطط السنوية واليومية وتنظيمها، ويتخذ منه أساسًا لتلبية حاجات المتعلمين.

٢-يزود المعلم بأساسيات المعرفة اللازمة من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقيم، ويرشده إلى المصادر والمراجع النافعة على وفق المنهج.

٣-يقدم الكتاب المدرسي إطارًا عامًا للمقرر الدراسي، كما تصوره واضعوا المنهج محققًا للأهداف المرغوب فيها.

٤–قد يقترح طرائق تدريس مناسبة، أو في الأقل يوحي بها، كأن يشير إلى ضرورة أن يقرأ المتعلمين نصًا، ثم يستنبطون منه حقائق معينة، أو أن يقوموا بعقد موازنات، أو أن يجيبوا عن أسئلة تقتضي البحث والاستقصاء.

٥–يساعد الكتاب المدرسي الجيد في تعرف مستوى نمو المتعلمين، فيخطط المعلم للعمل على وفق هذا المستوى، لا سيما في مجال الفروق الفردية بين المتعلمين.

أهمية الكتاب المدرسي للمتعلمين:

١–يساعد المتعلمين على فهم المادة الدراسية وربطها ببعضها، فضلاً عن ذلك ربط الماضي بالحاضر، وربط النتائج بالأسباب.

٢–يساعد الكتاب المدرسي المتعلمين في المراجعة والتطبيق.

٣–يقدم الكتاب المدرسي قدرًا مشتركًا من الحقائق والمعلومات التي ينبغي أن يلم بها جميع المتعلمين، ويفسح لهم المجال، على وفق قدراتهم العقلية، للبحث والاطلاع، ويقدم من ألوان المعرفة ما يتناسب ومستوى المتعلمين.

٤–يُعَدُّ الكتاب المدرسي أداة فاعلة في تنمية مهارات المتعلمين في القراءة والدراسة، التي تتضمن أيضًا السرعة والفهم والتحليل، وربط الحقائق بالموضوع، والتمييز بين الحقائق الأساسية والثانوية، وتنظيم المعلومات والأفكار وعرضها.

٥–يحتوي الكتاب المدرسي قدرًا من المعلومات والحقائق والقيم والاتجاهات التي تم انتقاؤها بعناية لتحقيق أهداف المنهج.

ونستنتج ممّا سبق ذكره أن أهمية الكتاب المدرسي تتجلى في الجوانب الآتية:

–وسيلة مهمة للمعلم في وضع الخطة السنوية واليومية لكتاب معين.

–وسيلة يستعملها المتعلم في تحضيره للدرس.

–وسيلة مهمة من الوسائل التعليمية للمعلم والمتعلم نحو موضوع ما.

–يزود المعلم والمتعلم بالمعارف والقيم والمهارات والاتجاهات في أي موضوع ما.

–يساعد المعلم على التدرج في موضوعات المادة العلمية.

–يستخدم أساليب حديثة في عرض وتوضيح محتواه.

–يهتم باستمرارية التقويم وبتنوعه.

-وسيلة لتقويم المتعلم من الناحية العلمية المتعلقة بالمادة الدراسية.

-يساعد على اكتساب القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية.

-يساعد المعلم في التعرف على الأخطاء إن وجدت في كتاب معين.

خصائص الكتاب المدرسي الجيد:

لأجل أن يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص منها:

١-أَنْ يشتمل على مقدمة تبين أهمية الأهداف العامة للكتاب.

٢-أَنْ يحتوي على محتوى منظم ذي تسلسل للمادة التعليمية مزوداً بالرسوم التوضيحية الملونة.

٣-أَنْ يحتوي على الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف وتثير الدافعية عند المتعلم.

٤-أَنْ يتميز العرض باللغة السليمة والسهلة، والجمل القصيرة الواضحة التي تتماشى مع مستوى النضج العقلي للمتعلم.

٥-أَنْ يشتمل على تقويم نهاية كل فصل أو وحدة دراسية.

٦-أَنْ يكون حجم الكتاب ملائماً للمتعلم.

٧-أَنْ يكون غلافه جذاباً بألوانه وصوره ورسومه.

٨-أَنْ يكون عنوانه مغرياً بالقراءة دالاً على محتواه.

٩-أَنْ يشتمل الكتاب على العديد من الصور التي تأخذ مساحة مناسبة من الصفحة والتي تمتاز بالحركة والنشاط والدقة في التعبير.

١٠-أَنْ يتحلى بالألوان الزاهية التي يفضلها المتعلمون.

١١-أَنْ يكون ورقه سميكاً يتحمل كثرة التداول وتقليب الصفحات.

١٢-أَنْ تكون حروف الطباعة سليمة واضحة، وأن يكون حجمها مناسباً لمرحلة نمو المتعلم.

ونستنتج ممّا عرض أَنَّ هذه الخصائص ينبغي أن تتوافر في الكتب المدرسية، المراحل الدراسية جميعها، بدءًا من المرحلة الابتدائية والمراحل الدراسية المتقدمة، حتى يحقق الكتاب الأهداف التعليمية المنشودة فيه والتي يسعى إليها الجميع في ظل التطورات الحاصلة للمناهج التعليمية.

أهداف استعمال الكتاب المدرسي:

إنَّ استعمال الكتاب المدرسي بنحوٍ فاعل يحقق الأهداف التعليمية الآتية:

١-يثري تعلم المتعلمين ويعززه.

٢-يساعد المتعلمين على إدراك بنية المادة النفسية والمنطقية والمفاهيمية.

٣-يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.

٤-يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٥-يساعد المتعلمين على اكتساب العادات الدراسية السليمة.

٦-ينمي قدرة المتعلم على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.

٧-يلبي حاجات المتعلمين الخاصة التربوية والتعليمية.

ونستنتج ممّا ذكر أن الهدف الأساس من استعمال الكتاب المدرسي للمعلم هو وضع الخطط الملائمة لإنجازه في المدة المحددة، والتعرف إلى أين وصل المعلم في تنفيذه ضمن الخطة التي وضعها، أما المتعلم فهو الذي يعتمد عليه في تحضيره وإنجاز الواجبات التي يُكلَفُ بها منها التحضير اليومي، وحل التمارين، والقراءة للامتحانات التي تجري للمتعلم.

وظائف الكتاب المدرسي:

يُعَّدُ الكتاب المدرسي كمصدر موثوق بصحته أُلِفَ تحت إشراف الخبراء والمختصين نأخذ منه المعرفة بسهولة ويسر دون عناء، ويساعد هذا المصدر (الكتاب المدرسي) على تنمية القدرات العقلية للمتعلم كالفهم والتأمل والموازنة والنقد وتنمية المهارات القرائية، ويساعد المتعلم في استرجاع وتلخيص وتطبيق ما تعلمه في المدرسة، ويساعد الكتاب المدرسي كثيرًا في إعداد الدروس وتحديد التمرينات للمتعلمين، ويوفر عليهم عناء البحث والدراسة، وهذا ما يؤكده الكثير من المعلمين والإداريين وذوي المتعلمين، وللكتاب المدرسي وظائف أبرزها هي:

١-يُعَّدُّ الكتاب المدرسي من الوسائل التعلمية الاساسية التي تعبر عن المنهج وتحقيق أهدافه.

٢-الكتاب المدرسي أداة مهمة للثقافة وتحقيق فلسفة المجتمع.

٣-أداة رئيسة في عملية التدريس ويستخدمه المعلم والمدرس في تخطيط عملية التعليم والتدريس قبل الشروع بتنفيذه.

٤-يشتمل الكتاب المدرسي كثيرًا من الوسائل التعليمية ، والتمرينات الرياضية والنحوية ، والأسئلة المتنوعة.

٥-يمثل الكتاب المدرسي مجالاً للتعلم لكل متعلم على وفق سرعته.

٦-يسمح للمتعلم بكتابة الملحوظات في أثناء قراءاته.

٧-يفسح للمتعلم المجال للقارئ ليتحقق من مدى حفظه للمادة المقروءة.

ونستنتج ممّا ذكر أن الوظيفة المهمة التي يؤديها الكتاب المدرسي هو تدريب المتعلمين على القراءة الصحيحة المعبرة عن الفهم والاستيعاب، وأيضاً غرس روح المطالعة في نفوس المتعلمين من طريق القصص المؤثرة في المتعلمين، وتدريبهم على ربط الأفكار الرئيسة والفرعية مع بعضها بعضًا، فضلاً عن حفظ المادة التعليمية المراد تحقيقها من المتعلمين، كي يجتازوا الامتحانات بنجاح وتوفق.

الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي:

إنَّ ظهور التطورات الاجتماعية، والنظريات الفلسفية الحديثة، وتقم الأبحاث في علم النفس، والأخذ بالتجريب العلمي في ميدان التربية، تضمن الكتاب المدرسي أسس أوسع بكثير من أساس المادة العلمية ذات الترتيب المنطقي، متمشيًا في ذلك مع النظرية الجديدة إلى المناهج والأسس التي يقم عليها، والسلطات التعليمية كلما فكرت في تحسين المنهج، مادة وطريقة، لجأت إلى أن تضع في يد المدرسين والطلبة كتبًا مدرسية أحسن إعدادًا واختبارًا وفقًا للأسس الجيدة.

والكتاب المدرسي الجيد يعبر عن أعلى مراتب تطور المنهج، بل إنه قد يكون وسيلة لتحسينه، لذا أصبح لزامًا على المؤلفين ومقرري الكتب والمدرسين الوعي بهذه الأسس والاسترشاد بها، ومن دون هذا يفقد الكتاب المدرسي معظم قيمته التربوية والاجتماعية وهذه الأسس هي:

أولاً: الأساس الاجتماعي والثقافي:

في ضوء هذا الأساس ينبغي أن يؤخذ بالحسبان أن يكون الكتاب أداة أو وسيلة لتحقيق ما يأتي:

١-خدمة ما تستهدفه الدولة من اتجاهات اجتماعية وقومية وتنمية صفات المواطنة الصحيحة عند النشء.

٢-تعزيز مفاهيم وممارسات النظام السياسي القائم بوصفه نظامًا اجتماعيًا وأسلوب تفكير.

٣-مراعاة مراكز الثقل في ثقافة المجتمع التي تتغير بتغيير الظروف الاجتماعية.

٤-توفير صفة الحداثة في المعلومات.

٥-تقديم المادة الأساسية مع الحرص على إبراز الاتجاهات المشتركة العامة المحققة للتماسك الاجتماعي.

٦-توفير صفة إمكانية الاستعمال الاجتماعي للمادة.

ثانيًا: الأساس التربوي الفلسفي:

في ضوء هذا الأساس ينبغي أن يؤخذ بالحسبان أن يكون الكتاب أداة يعبر عن فلسفة تربوية معينة تتجسد في النقاط الآتية:

١-ضرورة وعي المؤلف والمدرس بالنظرة الفلسفية التي يتأثر فيها الكتاب.

٢-بناء شخصية المتعلم في مجال الخبرات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية.

٣-توفير صفة الجمع بين المادة وطريقة التدريس كي يمكن استعماله وسيلة في ترجمة الأهداف المنهجية إلى سلوك يؤديه الطالب.

٤-تغيير المواقف التعليمية وتطويرها في الاتجاهات المتفق عليها.

٥-أن تتمشى النظرة الفلسفية مع أحوال المجتمع وفلسفته.

٦-أن تترجم هذه الفلسفة بالفعل في اختيار مادة الكتاب وطريقة عرضها.

ثالثًا: الأساس النفسي:

في ضوء هذا الأساس ينبغي أن يؤخذ بالحسبان أن يكون الكتاب أداة توافر الأساس النفسي ؛ لأن الكتاب المدرسي أداة ثقافية تربوية نفسية ، ويتجسد الأساس النفسي في النقاط الآتية:

١-مخاطبة الطالب بوصفه كائنًا نشيطًا متكاملاً، وتبصيره بواقعه.

٢-إبراز علاقاتها بالمواد الدراسية الأخرى في نفس الصف.

٣-التلائم ومستوى نضج الطلبة، والاتصال بميولهم وحاجاتهم وتنميتها.

٤-تكوين وتنمية الاتجاهات والقيم.

٥-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

رابعًا: الأساس العلمي:

في ضوء هذا الأساس ينبغي أن يؤخذ بالحسبان أن يكون الكتاب أداة توافر علمي متطور ومتجدد حسب التطورات التي تواكب العملية التعليمية؛ ويتجسد الأساس العلمي في النقاط الآتية:

١-تجريب تدريس الكتاب قبل طبعه لتحديد جوانب القوة وإبقائها فيه وجوانب الضعف وإزالتها منه مثل لغته الصعبة وأسلوبه المعقد، وطريقة عرضه الغامضة، ممّا ينفر الطلبة منه، والعمل على إيجاد الوسائل الملائمة لتعديل وتكييف مادته وتحديد أسلوب العرض المناسب لها.

٢-إجراء دراسات علمية على الطلبة الذين يؤلف لهم الكتاب لكي تعين قدراتهم وحصيلتهم اللغوية في مختلف المواد الدراسية والموضوعات التي يميلون إليها، والموضوعات التي تُعَدُّ أساسية فيما يتعلق بمرحلتهم العمرية والدراسية، والحروف والألوان والرسوم الإيضاحية المناسبة لهم، والاتجاهات العلمية أو الاجتماعية المضمنة في الكتاب وغير ذلك من الأمور التي من شأنها تؤثر على فاعلية الكتاب في تعلم الطلاب.

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي:

بعد أن عرفنا الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، يمكن تحديد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي وتتضمن الآتي:

١-أن يستند إلى الأسس التي يقوم عليها المنهج، ويكون ترجمة صادقة للمنهج.

٢-أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم وميولهم.

٣-أن يستند إلى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليده ولا يتعارض مع قيمه.

٤-أن يساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.

٥-أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٦-أن يراعي تحقيق مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق.

٧–أن يحرص على إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم والتعبير عن اهتماماتهم من طريق ما يقدم من معارف، وخبرات وأنشطة تعليمية.

٨–أن يشجع المتعلمين على التعلم ذاتيًا والاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.

٩–أن يحرص على توفير التعزيز اللازم لتعلم المتعلمين.

١٠–أن يراعي مبدأ الحداثة والصدق العلمي في المعلومات التي يقدمها للمتعلمين.

١١–أن تكون اللغة التي يستخدمها سهلة واضحة سليمة خالية من الأخطاء الإملائية، والنحوية، والصرفية.

١٢–أن تكون الوسائل التعليمية والأنشطة التي يستخدمها ذوات صلة بالمحتو، وأهداف التعليم، وتسهم في إثراء التعلم وتسهيل التعليم.

١٣–أن يحرص على الجذب والانتباه والإثارة في طباعته، وتنسيقه، وتصميم غلافه، وألوانه.

١٤–أن يراعي في كمية المعلومات التي يقدمها الوقت المخصص لتدريس محتواه في جدول الدروس الأسبوعي.

١٥–أن يراعي مبدأ التنويع في أساليب التقويم، وأن يوفر ما يلزم المتعلم لتقويم نفسه ذاتيًا.

الأمور التي ينبغي مراعاتها في شكل الكتاب المدرسي:

١–أن يكون غلاف الكتاب جذابًا ومتينًا، لا سيما لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢–أن يكون الورق من النوع الجيد ومناسبًا من طريق الوزن والملمس.

٣–أن تناسب حجم الحروف مع المرحلة العمرية التي يخاطبها الكتاب.

٤–أن يراعي المصمم القدرات البصرية والنفسية للمرحلة العمرية التي يتوجه لها الكتاب.

٥–أن يكون حجم الكتاب معقولاً من طريق قياسات الطول والعرض.

٦–أن يكون وزن الكتاب مناسبًا لأعمار المتعلمين، كي لا يصعب حمله على صغار السنِّ منهم.

طرائق تأليف الكتاب المدرسي:

هناك طرائق عدة لتأليف الكتاب المدرسي منها:

١-طريقة التكليف:

تقوم الوزارة أو الجهة المسؤولة بتكليف فريق لتأليف كتاب معين أو عدة كتب لصف أو مرحلة في مدة زمنية محددة، مقابل مكافأة مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المناهج، وتُعَّدُ هذه الطريقة من الطرائق الجيدة والفاعلة والسريعة.

من مزايا هذه الطريقة :

-إمكانية اختيار الشخص المناسب المعروف بالخبرة والدراية.

-إمكانية تحقيق السرعة في الانجاز.

أما سلبياتها تكمن في سوء التقدير في اختيار الشخص المؤلف.

٢-طريقة الإعلان (المسابقة):

في هذه الطريقة يتم إعلان من قبل الوزارة أو الجهة المسؤولة عن رغبتها في التأليف، ويشتمل الإعلان على النحو الآتي:

-المواد الدراسية التي ستؤلف.

-الصفوف التي سيؤلف لها.

-المرحلة التعليمية.

-شروط ومواصفات الكتاب المؤلف.

-الأجور.

-تخضع العروض المقدمة إلى عملية تقويم سرية من لجنة متخصصة لتحديد النموذج الأفضل.

من ايجابيات هذه الطريقة أنها تتسم بالموضوعية في اختيار العرض المناسب، ومن سلبياتها عدم اجتذاب المؤلفين المعروفين بدرايتهم وخبرتهم، فضلاً عن عدم نزاهة التقويم، وتستر بعض المؤلفين خلف البعض الآخر.

٣-طريقة اللجان:

تقوم الوزارة بتشكيل عدد من اللجان، وكل لجنة مسؤولة عن تأليف الكتاب الخاص بها (حسب اختصاص كل لجنة) مثل لجنة اللغة العربية تأليف كتب اللغة العربية لمرحلة معينة، ولجنة الرياضيات، تأليف كتاب الرياضيات، ولجنة التربية الإسلامية، ولجنة التاريخ تأليف

كتاب التاريخ وهكذا المواد الأخرى، إذ تتقاسم كل لجنة العمل بينها، ثَّم تُشكَلُ لجنة أخرى للتقويم، ولجنة أخرى لإصدار الأحكام حول مدى ملائمتها واستجابتها لمعايير الكتاب المدرسي ومواصفاته ومدى إسهامها في تحقيق أهداف المنهج، ومع ايجابيات هذه الطريقة غير أنها تستغرق وقتًا طويلاً، واحتمال مجاملة لجان التقويم للمؤلفين أو تحيزها ضدهم ممّا يؤدي إلى إثارة الحساسية بين أعضاء هذه اللجان.

ونستنتج ممّا ذكر أن لطرائق تأليف الكتاب دورًا فاعلاً في العملية التعليمية ، في تكامل الكتاب المدرسي، لذا ينبغي استدعاء خبراء في مجال اختصاص الطرائق والمناهج والقياس والتقويم وعلم النفس وغيرهم عند تأليف الكتب لمرحلة دراسية ومنهج معين، لوضع التكنولوجيا الحديثة والتربية المستمرة في هذه الكتب، والابتعاد عن المحسوبية والمجاملات في تأليف الكتب من أجل المصلحة العامة.

العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي:

يختلف الكتاب المدرسي عن باقي الكتب من حيث وجود مجموعة من عوامل تحد من حرية المؤلفين وتؤثر في طريقة تأليفهم له وتتمثل في النقاط الآتية:

١-الجهة المسؤولة التي تطلب تأليفه ولها حق قبول أو رفض تعليمه أو تعديله.

٢-المفردات المنهجية المقررة التي يتمُّ تأليف الكتاب بموجبها.

٣-مستوى نضج خبرات ومعلومات المتعلمين.

٤-نظام الامتحانات المعمول به في المدارس التي يُعلَمُ فيها الكتاب.

٥-المواصفات الرسمية التي تشترط الجهة التعليمية المسؤولة توفرها في الكتاب.

٦-رقابة الجهة التعليمية المسؤولة، وفي قسم من الدول رقابة الجهات الدينية أو الاقتصادية المفروضة على الكتاب المدرسي.

٧-المنافسة التجارية بين دور النشر وهي شائعة في الدول التي تطبق النظام اللامركزي في التعليم.

ونستنتج ممّا ذكر أن هناك عوامل إضافية أخرى تؤثر في الكتاب المدرسي أبرزها:

-عدم استخدام وسائل تعليمية حديثة في الكتاب المدرسي، إذ إنَّ التربية الحديثة تؤكد على التقنيات والوسائل الحديثة لهما أثرُ في جذب وصقل دافعية المتعلمين نحو المادة التعليمية.

-عدم اختيار الموضوعات التي تُوحي إلى الواقع الذي يعيشه المتعلمون.

-تكرار الأخطاء الموجودة في الكتب والبقاء عليها.

-عدم التخطيط المسبق من قبل لجنة المؤلفين.

عناصر الكتاب المدرسي:

يتكون الكتاب المدرسي من العناصر الآتية:

١-المفردات: العناوين الرئيسة والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.

٢-المفاهيم والمصطلحات: تُعرَفُ المفاهيم بأنّها (صورة ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر) أما المصطلحات فهي ما تمَّ الاتفاق على إطلاقه على شيء معين.

٣-الحقائق والأفكار: تُعرَفُ الحقيقة بأنّها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها، والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.

٤-التعميمات: يُعرَفُ التعميم بأنّه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

٥-القيم والاتجاهات: القيم هي المعايير التي يتمُّ في ضوئها الحكم على المواقف أو السلوك، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.

٦-المهارات: الممارسات العقلية والعملية التي يقوم بها المتعلمون وتُعرَضُ لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.

٧-الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.

٨-الأنشطة والتدريبات والأسئلة.

ونستنتج ممّا تقدم ذكره ، ينبغي أن تتكامل هذه العناصر جميعها حتى يظهر الكتاب المدرسي بنحوٍ مقبول، لذا ينبغي أن تكون المفردات واضحة وسهلة على المتعلمين، فضلاً عن استعمال المصطلحات والمفاهيم التي تثير اهتمام المتعلمين، وأيضاً لا ننسى أن للمهارات والقيم والاتجاهات دوراً فاعلاً عند المتعلم عند استعمالها، فالكتاب الذي تتوافر فيه رسوم وأشكال جذابة تجعل المتعلم يشعر بالفرح وينجذب إلى هذا الموضوع .

أسس إعداد الكتاب المدرسي:

يقصد بأسس إعداد الكتاب المدرسي، مجموع العمليات التي يقوم المؤلف بها لإعداد كتابه قبل إخراجه في شكله النهائي، وطرحه للاستخدام في فصول تعليم اللغة، والوضع الأمثل في تأليف كتب تعليم اللغة العربية ينبغي إجراء عدد من الدراسات قبل تأليف أي كتاب، فضلاً عن توفر عدد من الأدوات والقوائم والنصوص التي يعتمد عليها تأليف الكتاب، ويقصد بذلك ما يقوم به المؤلف من عمليات لازمة لإعداد الكتاب سواء أكانت بحوثًا أجراها، أو أدوات وقوائم أعدها أو نصوصًا رجع إليها، أو تجاربًا قام به، ومن أبرز أسس إعداد الكتاب المدرسي هي:

١-أن تتفق مادته مع الأهداف التربوية بجميع مستوياتها.

٢-أن تكون مادة الكتاب وأسلوب عرضها منسجمين مع مرحلة نضج المتعلم فلا يكونان فوقه ولا تحته كثيرًا.

٣-أن يكون الكتاب مشوقًا وجذابًا بمادته العلمية وطريقة عرضها.

٤-أن يكون حجم الحروف معقولاً مع الابتعاد عن استعمال الحروف الصغيرة حرصًا على سلامة بصر المتعلمين.

٥-استعمال الحروف الملونة للعنوانات أو لإبراز خلاصات أو تعريفات معينة أو استعمال الخطوط التحتية أو المستطيلات، بوصفها تشكل عنصرًا حسيًا يوضح المادة المقدمة ويقربها لأذهان المتعلم.

٦-أن يكون حجم الكتاب معقولاً بالنسبة لقياسات الطول والعرض وبالنسبة لعدد الصفحات.

٧-العناية بتصميم الغلاف وجعله جذابًا ومعبرًا قدر الإمكان.

٨-العناية بالمحتوى الفكري لمادة الكتاب العلمية إسلاميًا بطريقة مباشرة، أو غير المباشرة؛ لأن اللغة العربية لغة القرآن.

٩-اختيار الألفاظ والتراكيب السهلة الشائعة لمادة الكتاب العلمية مع الحرص على المحتوى الفكري الجديد الميسر.

١٠-الإكثار من التدريبات، والتمرينات بأنماطها المختلفة مع مراعاة التقويم المستمر.

١١–العناية بالتدرج اللفظي، والتسلسل العلمي للمادة المقدمة فيكون الانتقال من المفردات إلى والجمل البسيطة إلى الجمل المركبة ومن أولويات العلوم إلى ما هو اعلى منها من المحسوسات إلى المجردات.

١٢–سلامة المادة المقدمة من الأغلاط اللغوية، والعلمية والفكرية.

١٣–التركيز على الحوارات القصيرة التي ستطلبها مواقف الحياة اليومية العامة.

١٤–الحرص على أن تعالج المادة المقدمة تعليم اللغة العربية من الناحيتين العلمية والوظيفية معًا.

شروط استخدام الكتاب المدرسي:

وحتى يحقق استخدام الكتاب المدرسي الأهداف المنشودة لا بد من مراعاة الشروط الآتية:

١–في مجال الأهداف:

–استخدام الكتاب المدرسي في غرفة الصف وخارجها استخدامًا صحيحًا؛ إذ إنَّ قراءة المعلم الجهرية لهدف، في حين القراءة الصامتة لهدف آخر يوضحه المعلم مسبقًا للمتعلمين.

–أن يحقق استخدام الكتاب المدرسي في غرفة الصف وخارجها نتاجات التعلم في المجالات المعرفية الإدراكية، والوجدانية، والأدائية.

–ربط استخدام الكتاب المدرسي بكثير من الأعمال منها، الأعمال الكتابية، والواجبات البيتية، والأنشطة غير الصفية.

–ربط استخدام الكتاب المدرسي بالمكتبة العلمية، وبجميع مصادر البيئة بنحوٍ عام.

–التأكد من أن المتعلم يعي ويدرك الغرض الأساس من استخدام الكتاب المدرسي.

–تنمية روح المطالعة الحرة عند المتعلمين من طريق الاستخدام الأنسب الفاعل للكتاب المدرسي.

٢–في مجال مضمون الكتاب:

–التعامل مع مادة الكتاب المدرسي بوصفها تشكل الحد الأدنى من المعلومات.

–استخدام الرسوم البيانية والجداول، والأشكال، والصور كمصادر للتعلم في العملية التعليمية.

–مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارة انتقاء المعلومات والأفكار، والحقائق المهمة من المادة.

-تدريب المتعلمين على مهارة صياغة الأسئلة من الكتاب بطريقة مباشرة في الصف وخارجه.

-التأكيد من أن المتعلمين يعرفون بنية مادة الكتاب الكلية، والاتجاهات والمبادئ التي اهتمت في تأليفه.

-تدريب المتعلمين على تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في الكتاب المدرسي.

-تحديث مادة الكتاب المدرسي بين الحين والآخر، لا سيما في مجال الإحصاءات والأرقام والاكتشافات، والاختراعات.

٣-في مجال الأنشطة التعليمية:

- أن يستخدم الكتاب المدرسي استخدامًا علميًا بنحوٍ صحيح في كل خطوة من خطوات الدرس.

-توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفًا فاعلاً ولو لمرة واحدة على الأقل من الحصص المثبتة في الجدول اليومي.

-تكليف المتعلمين باستخدام الكتاب المدرسي، وصياغة أسئلة مكتوبة يوجهونها إلى زملائهم.

-استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم قبل المتعلمين استخدامًا وظيفيًا.

-اختيار الوقت المناسب والمدة الملائمة عند استخدام الكتاب المدرسي.

-تشجيع استخدام المتعلمين للكتاب المدرسي استخدامًا تعاونيًا بين المتعلمين.

-تنمية مهارة القراءة السريعة مع الفهم عند المتعلمين.

٤-في مجال التقويم والتغذية الراجعة:

-إتاحة الفرصة للمتعلم ليقوّم نفسه بنفسه.

-توضيح إجراءات استخدام الكتاب المدرسي وشروط استخدامه.

-التوفيق بين طريقة استخدام الكتاب المدرسي ونوع الاختبارات وأغراضها.

-استخدام الأسئلة المقالية والموضوعية استخدامًا متوازنًا.

-إتاحة الفرص للمتعلمين لتحديد الكلمات والأفكار الغامضة، والعبارات الضعيفة، والركيكة.

معايير الحكم على الكتاب المدرسي:

هناك عدة معايير للحكم من طريقها على الكتاب المدرسي ومدى جودته، وتتمثل بالآتي:

١-وضوح العلاقة بين محتواه وأهداف المادة التعليمية.

٢-مواكبة الحداثة العلمية في إعداد الكتاب وتطويره.

٣-ملائمة مادة الكتاب المدرسي لمستوى نمو المتعلمين.

٤-مراعاة الترابط والتسلسل، والتماسك في مادته، وتكاملها مع المواد الدراسية الأخرى.

٥-مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين.

٦-اشتماله على صور ورسوم توضيحية، وتدريبات عملية، وخرائط، وإحصاءات وما شابه ذلك من وسائل تساعد على تسهيل عملية التعلم وتقويتها.

٧-مراعاة الدقة والأمانة العلمية في إعداد مادته.

٨-عرض مادته بطريقة تنمي التفكير والقدرة على حل المشكلات.

٩-مراعاة الوضوح في عرض المادة مع الشرح والتفسير، والأمثلة التوضيحية اللازمة.

١٠-اشتماله على أنشطة تقويمية متنوعة بما في ذلك أنشطة التقويم الذاتي.

١١-اشتماله على مقدمة واضحة، وقائمة محتويات، وقوائم بالمصطلحات غير المألوفة، والتواريخ، وأسماء الأعلام، والخرائط، والرسوم، والجداول الإحصائية، والمدن الرئيسة.

١٢-العناية بإخراج الكتاب من طريق هندسة الغلاف، وجودة الطباعة، والورق والتجليد، وإبراز العنوانات الرئيسة والفرعية، ووضوح الرسوم والصور وغيرها من محتويات الكتاب.

الاتجاهات الحديثة في إعداد الكتاب المدرسي:

إنَّ ظهور اتجاهات حديثة في إعداد الكتاب المدرسي يمكن التعبير عنها بالآتي:

١-التشديد على مبدأ التعلم الذاتي عن طرق توظيف التعليم غير المدرسي في عملية التعلم ليتكامل مع التعليم المدرسي.

٢-إعطاء المعلم والمتعلم والمعنيين فرصة إجراء التعديلات والإضافة والحذف من طريق بناء وحدات الكتاب بناء مفتوح النهاية.

٣-اشتمال الكتاب على خطة للتغذية الراجعة، أو مرفقة به.

٤-اشتمال الكتاب على ذكر الأهداف السلوكية التي يتوقع من المتعلم بلوغها في نهاية التعلم.

٥-تجديد طباعة الكتاب المدرسي بين حين وآخر ليتماشى مع التقنيات الحديثة في الطباعة.

٦-تضمين الكتاب المدرسي ما يلزم من الرسوم والأشكال التوضيحية، والصور، والجداول التي تتوافر لها معطيات العصر الحديث.

واقع كتب القراءة في المدارس الابتدائية:

إذا ما قورنت الكتب المستعملة لتعليم المتعلمين مبادئ القراءة، بما يماثلها من الكتب، وجدنا أن الفرق ظاهر بين هذه وتلك سواء في المادة أم الأسلوب أم الإعداد الفني للكتاب بما فيه من الصور والألوان والورق والغلاف وغير ذلك من العناصر التي تساعد على جعل الكتاب أداة صالحة فاعلة في يد المتعلم، ومن الواضح أنه لا يُؤخَذُ في الاعتبار عند وضع وتأليف كتب للمتعلمين عدم احترام خبرة المتعلم، إذ إنَّ خبرة المتعلم هي نقطة الابتداء التي ينبغي أن ينطلق منها عمل من يقوم بتربية المتعلم ويُعَهدُ إليه تعليمه وتوجيهه وارشاده.

كما أن المؤلف الذي يُعَّدُّ كتابًا للمتعلم، ويجهل ما للخبرة من الأثر في إثارة رغبة المتعلم وإلى تشوقه في التعلم، وتحبيب الكتاب إليه تهدر جهوده هدراً ويصبح الكتاب الذي أعده للمتعلم وسيلة لتغير المتعلم من التعلم وانصرافه عنه، ولا يصلح الكتاب بعد ذلك أن يكون أداة صالحة لتقريب المادة الدراسية إلى فهمه وتحبيبها إليه.

لقد عجزت كتب المتعلمين عن إثارة الرغبة في القراءة، وغنى عن الذاكرة أن الكتاب المدرسي من أحسن الوسائل وأبرزها أثراً في إثارة رغبة المتعلم في التعلم، ولا يستطيع الكتاب المدرسي أن يؤدي هذه المهمة أداء حسناً إلا إذا توافرت فيه شروط عدة تشمل بناءه المادي والمعنوي، والبناء المادي للكتاب المدرسي يشمل الطباعة والورق ونوعيته والصور والألوان والغلاف، أما البناء المعنوي فيتكون من لغة الكتاب وأن لعدد المفردات ونوع التراكيب والمصطلحات عملاً في إعداد لغة الكتاب، كما أن الأفكار والمعاني والخبرات والمعارف الأولية، هذه الأمور كلها تسهم في إثارة أفكار المتعلم، وتعمل على تنميتها وتأتي من طريق الكتاب تكون دعائم متينة في البناء المعنوي للكتاب.



الفصل الثاني

القراءة

الفصل الثانـي
القراءة

مقدمة عن القراءة:

لا أحد ينكر أهمية القراءة في المجتمعات المعاصرة، فهي من أبرز نوافذ المعرفة الإنسانية التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني طولاً وعرضًا، وعمقًا واتسعًا، وهي أداته في التعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة، ولا تقف بالإنسان عند معرفة معاصريه ولا ثقافة عصره، ولكنها تعبر به آفاق الوجود الإنساني في ماضيه الحافل بالأحداث، وحاضره المليء بالتغير في شتى مجالات الحياة، بل وتشق به غمار المستقبل أملاً وإشراقًا وتطلعًا، وبها يستنشق الإنسان بقية الفنون الأخرى من الأدب والشعر ويخاطب الوجدان، كما أن القراءة لها تأثير في بناء شخصيته وتكوينه، وإنَّ القدرة على القراءة من أبرز المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث، فهي أبرز وسائل التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، فهي عامل من العوامل الأساس في النمو العقلي، والانفعالي للفرد، ليس هذا فقط بل لها قيمتها الاجتماعية فتراث الإنسان الثقافي، والاجتماعي، ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد من طريق ما يدون ويكتب أو يطبع من كتب يقرؤها من يريد.

مفهوم القراءة:

لعلنا لا نكون ساذجين حينما نطرح هذا السؤال ما القراءة؟ وما مفهومها؟ ولعل السبب في طرح مثل هذا السؤال أننا نجد أنفسنا أمام مفاهيم متعددة للقراءة، وليس مفهومًا واحدًا، لأن لكل مجال علمي أو بحثي رؤيته وتفسيره في تحديد مفهوم القراءة، فعالم النفس مثلاً ينظر للقراءة على أنها عملية إدراكية (فسيولوجية)، كما أنها عملية عقلية، والطبيب ينظر إليها على أنها استقبال شبكية العين للرمز الكتابي، ونقل العصب البصري لهذا الرمز إلى مركز القراءة في المخ البشري، واللغوي ينظر إليها على أنها عملية تصويت، أو نطق للمفردات، وتتم عملية التصويت هذه بفعل هواء الزفير الخارج من الصدر وضغطه على الأحبال الصوتية الموجودة أعلى الحنجرة، وعالم الاجتماع ينظر للقراءة على أنها تفاعل القارئ مع المقروء، وبحثه عن محتوى اجتماعي في هذا الموضوع أو ذاك.

أي أننا وفق هذه الرؤية ليس لدينا تعرف أو مفهوم واحدٌ للقراءة، وإنما هناك تعريفات ومفاهيم تتفق أحيانًا، وتفترق أحيانًا، وفق الزاوية أو الفلسفة التي نظر بها لهذا الفن من جهة، ووفق الخلفية المعرفية لمن يسعى لوضع تعريف للقراءة من جهة أخرى.

فقد عرفت القراءة لغةً: "قالَ تعالى ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾ سورة القيامة آية، (١٧)، أي جَمْعَهُ وقُرآنه، فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ، أي قراءَتَهُ وقراءَتُ الشيءِ قُرآناً جَمَعْتَهُ وضَمَمْتُ بعضَهُ إلى بعضٍ ومعنى قَرَأْتُ القرآنَ به مجموعاً أي القَيْتُه وعلى القراءةِ نَفْسها يُقالُ: قَرأُ يقرأُ قراءةً وقُرآناً والإقتراءُ افتعال من القراءةِ".(ابن منظور،٢٠٠٤)

أما عن مفهوم القراءة اصطلاحًا فقد عرفت بتعريفات عديدة منها:

١–بأنّها: "انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها".(الحصريّ، ١٩٦٢)

٢–بأنّها: "قدرة القارئ على ترجمة الرموز المكتوبة بصورة جهرية أو صامتة إلى ألفاظ وكلمات لتفيد معنى من المعاني في لغة الكلام".(دمعة،١٩٧٧)

٣–"عملية استخدام الرموز الموجودة في الصفحات كمثيرات لإعادة توليد الكلام المكتوب". (بالدار،١٩٨٨)

٤–"عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من طريق الخبرة الشخصية للقارئ". (الحمدان،١٩٩٢)

٥–"نطق الأحرف وتهجيتها، للتعرف على الكلمة والنطق بها بنحوٍ صحيح، حتى يمكن فهم ما تعنيه هذه الحروف التي تم النطق بها". (سبيقة،٢٠٠١)

٦–"عملية عقلية تتضمن تفسير الرموز التي تقع عليها عين القارئ، وفهم معانيها في ضوء الخبرات السابقة وهي بذلك تتطلب عمليات عقلية ونفسية معقدة تتضمن أنماط التفكير والتحليل والتقويم والتعليل وحل المشكلات ". (عطية،٢٠٠٧)

٧–"عملية عقلية تعني إدراك القارئ الرموز المكتوبة والنطق بها وصولاً إلى فهم المعاني الذي قصدها الكاتب واستخلاصها وتنظيمها والتفاعل معها والإفادة منها في حل مشكلاته ". (الحلاق، ٢٠١٠)

٨-"سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة وتشمل رؤية وتمييز هذا الرمز وإدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز". (زاير، وهاشم، ٢٠١٦)

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف المفهوم الحديث للقراءة بأنّها: عملية عقلية تشاركية نفسية ثقافية اجتماعية يتم من طريقها قراءة المادة المطبوعة وفهم معانيها ومضمونها وتفسيرها، والاستفادة منها.

وأيضًا يمكن أن نعرفها بأنّها: نشاط يمارسه الفرد لكسب الأفكار والمعارف والمفاهيم، وهي نافذة يُطل منها الفرد على الفكر الإنساني والحضاري، وأداة يتعرف بها على حضارات العالم وثقافاتهم الحديثة.

تطور مفهوم القراءة:

على الرغم من التقدم التقني الهائل الذي نشهده في العصر الحديث والذي طال مناحي الحياة جميعها بما فيها طرائق وأساليب التعلم والتعليم وأساليب الحصول على المعلومات والمعرفة وطرائق الاتصال والتواصل، ما زالت مهارة القراءة بمختلف أشكالها وأنواعها تُعَدُّ الوسيلة الأساس في عملية التعلم واكتساب المعرفة.

لقد تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ ، فقد مرّ هذا المفهوم في المراحل الآتية:

١-كان مفهوم القراءة محصورًا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرّفها والنطق بها. وكان القارئ الجيد ضمن هذا المفهوم هو سليم الأداء.

٢-تغيّر هذا المفهوم نتيجة للدراسات والبحوث التربوية، فأصبحت القراءة عملية فكرية تهدف إلى الفهم؛ أي ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها من الأفكار.

٣-ثمّ تطور هذا المفهوم نتيجة للدراسات المتلاحقة، وأضيف لها عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يعجب، أو يشتاق، أو يسرّ، أو يحزن ... إلى غير ذلك، ممّا يكون نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه.

٤-وأخيرًا انتقل هذا المفهوم إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه ممّا يقرأُ في مواجهة المشكلات والانتفاع به في المواقف الحياتية. فإذا لَمْ يستخدمه في هذه الوجوه لا يُعَدُّ قارئًا.

ولذلك أصبح مفهوم القراءة بأنّها : إدراك الرموز المكتوبة بصريًّا، والنطق بها، واستيعابهما وترجمتها إلى أفكار، ثمّ التفاعل معها، والاستجابة لما تمليه هذه الرموز، وتطبيق ما جاء فيها، واستخدامه في المواقف الحياتية.

أسباب تطور القراءة:

يرجع تطور القراءة لعوامل عدة يمكن ايجازها بالنقاط الآتية:

١-أزدياد الحاجة للقراءة وفهم النص المقروء والاستماع بالنصوص المكتوبة، لا سيما في القرن العشرين، إذ تؤكد البحوث أن القراءة الصامتة أسرع وأكثر فاعلية من القراءة الجهرية.

٢-التغيرات السياسية التي حصلت في العالم والتي دفعت المواطن للقراءة بهدف المقارنة والنقد.

٣-ظهور الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات، ومن أبرزها الاتجاه الوظيفي وربط تدريس اللغة بحياة الناس اليومية مثل كتابة الرسائل والتقارير وملء لاستمارات خاصة بالعمل حتى بات ينظر للغة على أنها وحدة متصلة الأجزاء، فالقراءة والتعبير والمحادثة والقواعد والإملاء جميعها مواد تسعى لخدمة اللغة وليست وحدات منفصلة.

٤-التطور الاجتماعي الشامل الذي فرض أهمية كبيرة للقراءة في المجتمع الحديث وقدرة أكبر على فهم المقروء والاستمتاع به.

٥-بروز الدافع الفردي الذي يهدف لتربية المواطن لنفسه تربية كاملة من النواحي العقلية والخلقية والبدنية والعاطفية والرقي بمستواه الصحي والنفسي وتطوير مهاراته ومعارفه التفكيرية وقدراته العقلية، فضلاً عن زيادة احترامه لنفسه، لا سيما بعد أن وفرت الوسائل التكنولوجية الحديثة الراحة له فأنصرف للقراءة لتنمية معارفه واستغلال وقته بنحوٍ مثمر.

أهمية القراءة:

تُعَدُّ القراءة منذ القدم من أبرز وسائل التعلم الإنساني التي من طريقها يكتسب الإنسان العديد من المعارف والعلوم والأفكار، وهي التي تؤدي إلى تطوير الإنسان، وتفتح أمامهُ آفاقاً جديدة كانت بعيدة عن متناوله، ويحكى أن أول مكتبة وضعها الفراعنة تحت رعاية آلهتهم كتبوا على بابها هنا غذاء النفوس وطب العقول، كما تُعَدُّ القراءة من أكثر مصادر العلم والمعرفة

وأوسعها، إذ حرصت الأمم المتيقظة على نشر العلم وتسهيل أسبابه، وجعلت مفتاح ذلك كلهُ من طريق تشجيع القراءة والعمل على نشرها بين جميع فئات المجتمع.

وممّا يؤكد أهمية القراءة أنَّ الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل، مخاطباً نبيهُ الكريم (صلى الله عليه وآلهِ وسلم) ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴿١﴾﴾،(سورة العلق، آية ١) وأكد سبحانه وتعالى على أداة القراءة والكتابة وهي القلم قائلاً، ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴿٤﴾﴾ (سورة العلق، الآيات: ٣-٤)، فالقراءة هي الأداة التي فيها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد، وبهذا عدَّ تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها.

إنَّ القراءة أساس كل عملية تعليمية ومفتاح للمواد الدراسية جميعها وكان الضعف الدراسي في القراءة سبباً للإخفاق في المواد الدراسية الأخرى أو في الحياة ذاتها، وتُعَّدُ القراءة باب الولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما أمتد بها الزمان والمكان، ومن دون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدوداً جداً لا يتعدى مستوى الفهم الحرفي السطحي للمقروء، في حين إنَّ التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلاَّ إذا كان قادراً على القراءة، إنّها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه، وأنَّ القراءة هي المهارة التي يستطيع المتعلم من طريقها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.

وعلى الرغم من التقدم الهائل في وسائل الاتصال والمعرفة وأساليب التكنولوجيا الحديثة إلاَّ أن الكلمة المكتوبة لا تزال أوسع أبواب المعرفة وأطوعها، وهي باب الأمل ومتعة الاختيار والتحكم، فالكتاب يُقرأُ في كل زمان ومكان، بينما نجد الوسائل الأخرى تفرض قيوداً على الإنسان وتحكمه، ومن ثُمَّ كانت القراءة قلب كل عمل يقوم به الإنسان وأساس كل تقدم بشري والوجه الآخر للتواصل الكتابي، إذ إنَّ القراءة تسهم في بناء شخصية الفرد من طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة والقراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فضلاً عن أنَّها تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، والقراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض.

وللقراءة دور فاعل في تكوين اهتمامات وميول جديدة عند المتعلمين، وتنمي الثروة اللغوية بالألفاظ والمعاني والتراكيب الجديدة المبتكرة، وتساعد في التعرف على الآداب المختلفة للشعوب والأمم، وكذلك امتاع القارئ بما يستهويه من ألوان القراءة، كالقصة والشعر والكتب العلمية والأدبية، وكذلك تؤدي القراءة وظيفة معرفية إذ إنَّها من أبرز الوسائل في التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة، والقراءة تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي وأنَّها إحدى وسائل البحث العلمي، فضلاً عن أنَّها تسهم في النمو العقلي للفرد.

وفي ضوء ما تقدم يمكن أنَّ نقول للقراءة أهمية كبيرة في عملية التعليم، إذ إنَّها اللبنة التي يُبنَى عليها ايصال المعارف والعلوم للمتعلمين، لا سيما في المرحلة الابتدائية التي تُعَّدُ المدخل الرئيس للعملية التعليمية في حياة المتعلم العلمية تليها المراحل الأخرى.

أهداف تعليم القراءة:

تختلف اتجاهات الأفراد القرائية كما تختلف المواد التي يقرؤونها سواء كانت مطبوعة أو الكترونية عبر الانترنيت حسب ميولهم واهتماماتهم وأهدافهم، فمنهم من يقرأ لأجل الدراسة والنجاح، ومنهم لأجل المتعة ومنهم لأجل المعرفة العلمية، ومنهم لأجل الحصول على اجابات واستفسارات وأسئلة عنده، وبحسب الهدف من القراءة تتحدد درجة الاهتمام والتركيز فيها ومدى حاجتها للوصول لدرجة إتقان عالية لا سيما حين تكون للدراسة والبحث، بعكس ما تكون للمتعة والتسلية، ويمكن إرجاع القراءة إلى ما تحققه من أهداف متعددة يمكن حصرها فيما يأتي:

١-إنَّ القراءة أداة ينبغي أن يعي من يتعلمها ويعلمها بنحوٍ صحيح تؤدي وظائفها.

٢-إنَّ التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعليم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرًا على القراءة.

٣-إنَّ القراءة هي المهارة التي يستطيع المتعلم من طريقها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.

٤-القراءة مهارة يستطيع المتعلم بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى.

٤-إنَّ المجتمع الإنساني المعاصر، هو مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة.

وللقراءة أهداف وظيفية عامة، وأخرى خاصة:

الأهداف العامة للقراءة:

١-تسهم في بناء شخصية الفرد من طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، والحقائق، والمفاهيم، والآراء، والأفكار، والنظريات، التي تحتويها الكتب والمجلات والدوريات... آلخ.

٢-إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه ممّا يستهويه من لون قرائي معين، كالقصة، أو الشعر، أو الفلسفة، أو الاجتماع، أو التاريخ ... آلخ.

٣-القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.

٤-وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.

٥-وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، من طريق الصحافة، والرسائل والمؤلفات، والنقد والتوجيه، ورسم المثل العليا.

٦-تسهم في التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

٧-تمكن المتعلم التعبير عن الأفكار، وتثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره.

الأهداف الخاصة للقراءة:

١-تدريب التلميذ على جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.

٢-تكسب التلميذ المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقوف عند اكتمال المعنى.

٣- تكسب التلميذ القدرة على الفهم لما يقرأ ويسمعه.

٤-تربية أذواق التلميذ الفنية والأدبية وتنمية روح النقد لديه.

٥-تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

٦-تنمية الميول القرائية عند التلميذ نحو مادة القراءة.

٧–تنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

٨–تمكين المتعلمين من إدراك رموز الحروف والكلمات ونطقها بإخراج تلك الحروف من مخارجها الصحيحة.

٩–تعريف المتعلمين بأسماء الحروف وأصواتها.

١٠–تمكين المتعلمين من التمييز بين أشكال الحروف.

١١–تمكين المتعلمين من تمييز الأشكال المختلفة للحرف الواحد.

١٢–تمكين المتعلمين من تركيب جمل قصيرة من كلمات.

١٣–تدريب المتعلمين على التعبير الصوتي عن المعاني.

ويمكن أن نستنتج الهدف الرئيس من تعليم القراءة هو تدريب التلاميذ على حسن الإلقاء، وغرس روح المطالعة في نفوس المتعلمين، وتدريبهم على الفهم الحقيقي للمعنى الذي يتضمنه النص، وتشجعهم على المواجهة المباشرة أمام الجميع عند القراءة، والابتعاد عن الخجل والارتباك أثناء القراءة أمام أقرانهم .

الأسس التي ينبغي أن يُبنَى عليها تعليم مبادئ القراءة:

إنَّ الأسس التي ينبغي أن تكون القراءة وساطة لبلوغها، قد أحدثت تغيراً محسوساً في المنهج الدراسي، الذي يُعَّدُ لتعليم المتعلم مبادئ القراءة، واهتمت كثيراً بالأسس الأولية التي ينبغي أن يُبنَى عليها هذا التعليم وأبرزها:

–أن يكون تعليم القراءة تعلماً مشّوقاً لرغبة المتعلم في تعلم القراءة، وحافزاً من حوافز حبه لها.

–أن يحترم تعليم مبادئ القراءة الفروق الفردية بين المتعلمين.

–أن يزود تعليم مبادئ القراءة المتعلم على معرفة الكلمات وتمييزها.

–إنّ تعليم مبادئ القراءة ينبغي أن يُعلّم المتعلم ويعوّده إدراك معنى ما يقرأ، ويعوّده القراءة ذات الهدف.

–إنّ تعليم القراءة ينبغي أن يهدف إلى تعليم المتعلم المبتدئ القراءة الصامتة وأيضًا حسن الأداء وينمّي عنده الذوق الأدبي.

ونستلخص ممّا تقدم أن من أبرز الأسس التي يُبنَى عليها تعليم القراءة هي :

١-أن يأخذ واضعو منهج القراءة بنظر الحسبان، الأساس النفسي والاجتماعي والثقافي والعلمي عند المتعلمين.

٢-أن يحتوي منهج القراءة على موضوعات من نفس بيئة التلاميذ.

٣-أن يراعي منهج القراءة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤-أن يحتوي منهج القراءة على مبدأ التعلم الذاتي، واعتماد المتعلمين على أنفسهم في ظل التربية الحديثة.

مشكلات تعليم القراءة:

إنَّ مشكلات تعليم القراءة لا تكون بمعزل عن مشكلات تعليم اللغة العربية، وهي تختلف من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ويمكن تصنيف مشكلات تعليم القراءة بين ثلاث مجموعات هي:

١-ما يتصل باللغة العربية نفسها أبرزها:

-التشابه بين أشكال الحروف، واختلاف أصواتها كما في حروف (ب، ت، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ل، ك) وغيرها من الحروف.

-التشابه بين أصوات الحروف واختلاف أشكالها كما في حروف (س، ص) و(ذ، ث) وغيرها من الحروف.

-التقارب بين صوت الفتحة والهاء الواقعة في نهاية الكلمة.

-تعدد صور الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة يُعَدُّ مشكلة في تعليم القراءة في الصف الأول من المرحلة الابتدائية.

-وجود حروف تنطق ولا تكتب كالألف في لفظ الجلالة، والألف في عبد الرحمن، والألف في أسماء الإشارة : (هذا، هذه، هؤلاء) وغيرها .

-وجود حروف تكتب ولا تلفظ في بعض الكلمات مثل: كتبوا، وعمرو، وغيرها.

-الخلط بين النون والتنوين تُعَّدُ مشكلة تواجه المتعلمين في القراءة والكتابة.

-الخلط بين همزة الوصل والقطع من حيث اللفظ والكتابة.

٢-ما يتصل بمنهج تعليم القراءة أبرزها:

-عدم اختيار موضوعات لا تتناسب مع الواقع الذي يعشيه المتعلمين والبيئة التي يعيشون فيها.

-عدم اختيار المفردات والعبارات المناسبة والهادفة في تعليم المتعلمين النصوص القرائية.

-كثر الحشو والتكرار الذي لا يتأسس على غرض معنوي ممّا يرهق المتعلمين ويضعف دافعيتهم نحو درس القراءة.

٣-ما يتصل بالمتعلم أبرزها:

-ضعف استيعاب وفهم المتعلمين للنصوص القرائية .

-ضعف المتعلمين في سرعة القراءة ، وعدم بلوغ المستوى المطلوب منهم.

-انصراف أذهان المتعلمين إلى النطق من دون المعنى في القراءة الجهرية .

-ضعف القدرة على التعبير الصوتي عن المعاني، والالتزام بنطق الحركات والسكنات واخراج الحروف من مخارجها.

-تشغيل أعضاء النطق في القراءة الصامتة من قبل المتعلمين.

مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة:

ضعف المتعلمين في درس القراءة يعني قصور القارئ عن تحقيق الأهداف المنشودة من القراءة، وله آثار سيئة تمتد إلى كل ميادين المعرفة التي يراد اكتسابها وتؤدي إلى التخلف التعليمي ويظهر الضعف القرائي من طريق مظاهر كثيرة منها:

١-صعوبة المتعلمين في فهم المادة الجديدة في بعض النصوص القرائية.

٢-عجز التلاميذ عن أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعًا إلى عدم معرفة المتعلم، من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.

٣-عدم قدرة بعض المتعلمين على قراءة مادة منتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، عندما تقوم بنحوٍ مختلف عن الصورة التي وردت فيها في الكتاب المدرسي.

٤-الصعوبة في قراءة مادة لم تدر في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرّت بهم.

٥-الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة المتعلم الخاصة.

ويمكن أن نستنتج أبرز أسباب ضعف المتعلمين في القراءة تتمثل بالآتي:

-عدم معرفة المتعلمين لبعض الكلمات في النص الموجود.

-إهمال بعض المعلمين في شرح المفردات الغامض وضوحها في النص.

-عدم متابعة بعض المعلمين للمتعلمين في قراءة الموضوع للتعرف أقرآنهم.

-الاستعداد غير الجيد للقراءة من قبل المتعلمين.

-قلة الحصص المتوفرة في الجدول الأسبوعي لمادة القراءة.

أسباب الضعف القرائيّ:

يُعَّدُ الضعف القرائيّ من المشكلات المهمة التي تواجه كل من (المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية) تشترك هذه المتغيرات الثلاثة في تسبب الضعف، ولكنها تتآزر في النهاية وتترك بصماتها في بعض المتعلمين والمتمثلة في الإحباط والعجز اللذين قد يستسلمون لهما في النهاية منها:

أولاً: أسباب تعود إلى المعلم:

١-عدم عناية بعض المعلمين بتدريب المتعلمين ابتداءً من الصف الأول من المرحلة الابتدائية على تجريد الحروف.

٢-عدم عناية بعض المعلمين بتدريب المتعلمين ابتداءً من الصف الأول على التحليل والتركيب.

٣-عدم قدرة بعض المعلمين على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها ومن ثم لا يعرف كيف علاجها.

٤-إهمال بعض المعلمين للأنشطة الصفية واللاصفية، إذ يعتمدون فيه على أسلوب نمطي متكرر متمثل في اقرأْ، فسر.

٥-عدم استخدام بعض المعلمين للطرائق والأساليب والإستراتيجيات المناسبة في تعليم وتدريس القراءة.

٦-إهمال بعض المعلمين في استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في ايصال المادة المراد منها.

ثانيًا: أسباب تعود إلى المتعلم:

١-تدهور الأحوال الصحية، فالأطفال الذين يعانون من علل جسمية لا يتعلمون بسهولة كما يتعلم أقرانهم الأصحاء.

٢-عدم الثبات الانفعالي أو العاطفي ممّا قد يؤثر في نفسية المتعلم في تعلمه القراءة.

٣-نقص القدرة العقلية إذ تمثل القراءة واللغة أحد مظاهر النشاط العقلي، إذ إنَّ القراءة في جانب كبير منها تعتمد على العقل والتفكير.

٤-توجيه الآباء والأمهات الأبناء بنحوٍ خاطئ، يؤثر سلباً على تقدمهم في القراءة.

٥- ضعف الإدراك والانتباه أو ضعف الربط بين الأفكار.

ثالثًا: أسباب تعود إلى الكتاب:

١-قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ لا سيما في المرحلة الابتدائية الدنيا، وقد توضع هذه الكتب من قبل مؤلفين بعيدون عن معايشة التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية، فلا يرون ما يراه من يتعامل مع التلاميذ، ويعرف قدراتهم وحاجاتهم على صعيد الواقع لا على صعيد الافتراض.

٢-إنَّ الكتب التي توضع للقراءة تثبت عند حد لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أن هذه الكتب ينبغي أن تطور وتعدّل بأستمرار وفق ملحوظات المعلمين الذين يتعاملون معها.

٣-خلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل إليها التلميذ والتي تثير فيه الرغبة والشوق والدافعية للقراءة، وقد نجد في بعض كتب القراءة موضوعات لا تقع في دائرة عناية التلميذ أو هي غريبة كل الغرابة عليه.

٤-قد يجد من يعلم ويدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات فوق طاقة التلميذ العقلية، وإنّها لا تتناسب وقدراته العقلية.

وممّا تقدم ذكره أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في الضعف القرائي منها:

-تشابه بعض الأحرف في اللفظ من قبل المتعلمين.

-الاستعداد غير الصحيح للقراءة من قبل بعض المتعلمين.

-إهمال المعلم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تعلّمهم القراءة.

-عدم متابعة أولياء الأمور أبنائهم في أثناء ممارستهم للقراءة.

-عدم استخدام بعض المعلمين الطرائق والإستراتيجيات والأساليب الحديثة في تعليم وتدريس مادة القراءة.

-إهمال بعض المعلمين لصور التعزيز .

-عدم استخدام بعض المعلمين للوسائل التعليمية الحديثة التي تجذب وتصقل اهتمام المتعلمين لدرس القراءة.

-على وزارة التربية الاستعانة بالقدرات العليا ذو الخبرة في الميدان التربوي في تأليف كتب القراءة.

علاج الضعف القرائيّ:

١-العناية بتدريب التلاميذ على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ الصف الأول الابتدائي من المرحلة الابتدائية.

٢-الوقوف على أخطاء التلاميذ، والطلب من التلميذ أن يصحح خطأه، وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وألا يعتمد دومًا على نفسه فهو المصحح الوحيد بعد المعلم.

٣-التنوع في استخدام طرائق التدريس المناسبة أثناء درس القراءة.

٤-العناية بإثراء المنهج بما يُعَّدُ من مواد قرائية مكثفة، أو ما يرشد التلاميذ إليه من كتب ومجلات.

٥-إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ، ورسم خطة علاجية لضعف التلاميذ.

٦-أن تتنوع موضوعاتها، إذ يجد فيها كل تلميذ ما يروق له.

٧-أن تجرب موضوعات الكتب على عينة من التلاميذ ويؤخذ برأي المعلمين وتعدّل وتطوّر بناءً على ذلك قبل استعمالها وبعده.

٨-العناية بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.

٩-أن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات التلاميذ العقلية واللغوية.

المهارات الأساسية في القراءة:

تتضمن القراءة ثلاث مهارات أساسية (مهارة الفهم، ومهارة السرعة، ومهارة الدقة) ويمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له.
- القدرة على تخمين معاني الكلمة.
- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.
- القدرة على استنتاج الأفكار وحفظها وتطبيقها وتفسيرها.
- استيعاب الموضوع والاحتفاظ به في الذاكرة.
- تلخيص الأفكار الرئيسة في المقروء.
- إجادة فن الألقاء.
- الدقة في نطق الكلمات نطقًا صحيحًا .
- نطق الحروف بأصواتها، وإتقان إخراجها من مخارجها الصحيحة.

-إدراك معاني الكلمات في ضوء السياق الذي ترد فيه.

-تحليل الجملة إلى عناصرها، والموضوع إلى أفكار، لأن فهم الموضوع وتقويمه يقوم على قدرة القارئ على تحليله.

-نقد المقروء وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، إذ أصبح مفهوم القراءة الحديث يتطلب من القارئ أن يكون قادرًا على إصدار حكم بشأن المقروء.

-تحديد أهداف الموضوع المقروء.

ويمكن لنا ايجاز أبرز المهارات الأساسية للقراءة تتمثل بـ :

-القراءة الصحيحة المعبرة عن الفهم والاستيعاب عند المتعلمين.

-قراءة المتعلمين وحسن الإلقاء وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة دون ارتباك أمام الجماهير.

-التعرف على أبرز الأفكار الرئيسة والفرعية الذي يتضمنه النص من قبل المتعلم.

أساليب تنمية مهارات القراءة:

هنالك أساليب كثيرة لتنمية مهارات القراءة ومن أبرز هذه الأساليب:

١-تدريب المتعلمين على القراءة السليمة، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات لا سيما أواخرها.

٢-معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل: استخدامها في جملة مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المضاد، طريقة التمثيل، طريقة الرسم وغيرها.

٣-تدريب المتعلمين على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيب وخجل.

٤-العناية بالقراءة الصامتة، فالمتعلم لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم ، لذلك ينبغي أن يبدأ المتعلم بتفهم المعنى الاجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، ومناقشة المعلم للمتعلمين قبل القراءة الصامتة.

٥-تدريب المتعلمين على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى، من طريق حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين وغيرها.

٦-تدريب المتعلمين على القراءة جملة، لا كلمة كلمة، فضلاً عنما يحسن الوقوف عليه.

٧-تدريب المتعلمين على التذوق الجمالي للنص، والاحساس الفني والانفعالي والوجداني بالتعبيرات والمعاني الرائعة.

٨-غرس حب القراءة في نفوس المتعلمين، وتنمية الميل القرائي عند المتعلمين وتشجيعهم على القراءة الحرة .

٩-تشجيع المتعلمين المتميزين في القراءة بمختلف الأساليب كالتشجيع المعنوي، وخروجهم للقراءة والإلقاء في الإذاعة المدرسية وغيرها من أساليب التشجيع.

١٠-تدريب المتعلمين على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس، ليس في الصوت فقط بل حتى في تعبيرات الوجه.

خصائص القارئ الجيد:

القارئ الجيد يمتاز بعدة خصائص منها:

١-أن يقدر على إخراج الحروف من مخارجها إخراجًا سليمًا.

٢-أن يضبط الكلمات ضبطًا سليمًا.

٣-أن يستطيع تحديد أفكار الموضوع الرئيسة والثانوية.

٤-أن يقرأ قراءة سريعة لا أن يقرأ كلمة كلمة.

٥-أن يفهم ما يقرأ ثم يتذوق المقروء.

٦-أن يعتمد على نفسه في اختيار المواد القرائية التي تحقق أهدافه.

٧-أن يحب القراءة ويمارسها باستمرار.

٨-أن يكون لديه إلمام بقدر كبير من الكلمات ومعرفتها من حيث مرادفها وضدها أو غير ذلك.

٩-أن يستطيع أن يحدد أهدافه من القراءة مسبقًا.

صفات معلم القراءة:

للمعلم دور كبير في نجاح تعليم القراءة في المراحل الدراسية كافة لذلك ينبغي أن يتصف بالآتي:

١-أن يكون مؤهلاً تربويًا لتعليم اللغة العربية بنحوٍ عام والقراءة بنحوٍ خاص.

٢-أن يكون خاليًا من أي عيب من عيوب النطق.

٣-أن يكون عارفًا بآلية القراءة وكيفية التدريب عليها.

٤-أن يكون ملمًا بطرائق تعليم القراءة للمراحل الدراسية كافة.

٥-أن يكون ذا لسان طليق، وذا صوت جوهري يحسن التعبير صوتيًا عن المعاني.

٦-أن يكون ذا ثقافة لغوية، ومحصول لغوي وفير.

٧-أن يتمتع بمقبولية عند تلاميذه.

٨-أن يكون اتجاهه نحو تلاميذه ايجابيًا.

٩-أن يكون قادرًا على تشخيص مشكلات القراءة.

١٠-أن يشخص نقاط الضعف عند بعض التلاميذ في درس القراءة، ويعالجها.

الاستعداد للقراءة:

إنَّ كل مادة تعليمية بل أن كل عملية تربوية يكون المتعلم المحور الأساس فيها تحتاج منه إلى قدر من الاستعداد لتعلمها، والاستعداد يتضمن فيما يتضمنه القدرة العقلية والنضج والخبرة وما إلى ذلك، ولقد اثبتت البحوث المتعلقة بالفروق الفردية إنَّ المتعلمين فيما بينهم يتفاوتون في الاستعداد للقراءة وأن هنالك ما يؤكد أن كل متعلم فرد في ذاته من طريق الاستعداد والنضج والخبرة والنمو، فضلاً عن ذلك هناك قدر مشترك بين كل المتعلمين، والاستعداد للقراءة غالبًا ما يرتبط بعملية البدء في تعليمها وهذا صحيح إلى حد كبير مع أن الاستعداد للقراءة شيء أساس في كل عمليات التعلم على جميع المستويات وفي كل الموضوعات إلا أن استعداد المتعلم للبدء في تعلم القراءة هو العامل القوي في مدى تقبله لها أو عدم تقبلها.

والاستعداد حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة، أو توافر قدرات محددة عند المبتدئين عقلية وبصرية وسمعية ونطقية، ووجود خبرات معرفية مختلفة عندهم، كما يعنى قدرة المتعلمين على التوافق والانسجام مع أقرانهم في الصف والمدرسة، وهذه القدرات والخبرات من شأنها إن توافرت في المتعلم، أن تجعل عملية التعلم محببة إلى نفسه، وتقوده إلى النجاح فيها.

عوامل الاستعداد للقراءة:

يمكن تقسيم عوامل الاستعداد للقراءة على النحو الآتي:

١-الاستعداد العقلي:

القراءة عملية معقدة، والنجاح فيها يتطلب قدرًا معينًا من النضج العقلي، وهو ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في عملية نجاح المتعلم في تعلم القراءة، فهناك عوامل أخرى تؤثر في هذه العملية كالبيئة الصفية، وعدد المتعلمين، ومهارة المعلم، وطبيعة المنهاج، والطرائق المستخدمة في تعليمها، ولقد اختلف المربون في تجديد العمر العقلي للمتعلم من حيث الزم، فيرى بعضهم أنه ست سنوات، بينما يرى آخرون أنه ست سنوات ونصف أو سبع، ولمعالجة هذا الموضوع

أقر النظام التربوي مرحلة رياض الأطفال التي تستقبل الأطفال قبل سن المدرسة المعتمد، وهي بمنزلة مرحلة تهيئة للدخول في الصف الأول الابتدائي.

٢-الاستعداد الجسمي:

القراءة ليست عملية عقلية فحسب، بل هي عملية تستخدم حواس البصر؛ والاستماع، والنطق، ونجاح القراءة يعتمد على سلامة وصحة هذه الحواس، وكذلك فإنَّ القدرة على النطق السليم يُعَّدُ متطلبًا أساسًا للقراءة لا سيما القراءة الجهرية منها.

٣-الاستعداد الانفعالي أو العاطفي:

يجمع العلماء على أن مشكلات المتعلم العاطفية والشخصية من الأسباب الرئيسة لإخفاق المتعلم في تعلم القراءة ومن أبرز هذه المشكلات فقدان الثقة بالنفس، والشعور بالحزن والكآبة، والخجل المبالغ فيه، والشرود الذهني، وفقدان الحافز نحو التعلم، وتقع على عاتق المعلم مسؤولية كبيرة في مجال مساعدة المتعلم على التخلص من هذه المشكلات.

٤-مستوى الخبرات السابقة:

إنَّ العملية القرائية عملية بنائية تتوقف نتائجها على الخبرات السابقة عند المتعلمين التي تُعَّدُ الأساس الذي تبني عليه الخبرات الجديدة، إذ أثبتت الدراسات أن تعلم الخبرات الجديدة التي تتصل بالخبرات السابقة يكون ذا معنى عند المتعلم، أما إذا كانت هناك فجوة بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، وعدم اتصال الجديدة بالسابقة فإنَّ ذلك سيجعل التعلم أكثر صعوبة وهذا ما ينبغي التنبه عليه من المعلمين وواضعي مناهج القراءة، لذا فإنَّ الخبرات اللغوية السابقة تُعَّدُ أمرًا ضروريًا في نجاح تعليم القراءة.

مفهوم الميول القرائية:

في البدء ينبغي أن نفرق بين المصطلحين (الميول إلى القراءة) و(الميول القرائية)، إذ إنَّ المصطلح الأول يعني ميل المتعلم نحو عملية القراءة، وحبه لها واستمتاعه بها دون النظر إلى مجال معين من مجالاتها، وهذا النوع من الميل يمكن للمعلم أن يوجده بمجرد التحاق الطفل بالمرحلة الابتدائية، أما المصطلح الآخر فيقصد بها ميل القارئ نحو مواد أو موضوعات قرائية محددة مثل: قراءة القصص، أو الشعر، أو الموضوعات العلمية وغيرها، وقد عرفت الميول

القرائية "بأنَّها من المتغيرات النفسية القوية التي تؤثر في عملية التعلم بنحوٍ عام، والتي تدفع الفرد إلى إشباع ما عنده من حاجات الإشباع الأمثل"، فضلاً عن "أنَّها أنواع من قراءات في مجالات معينة يفضلها المتعلم عن غيرها من الأنواع الأخرى، ويستمتع بقراءتها فعليًا بدرجة أكبر من غيرها"، إما (العيسوي، وآخرون،٢٠٠٥) يعرفونها "بأنَّها ميول المتعلم إلى القراءة في مجالات محدودة مثل الموضوعات الدينية أو العملية أو الأدبية أو التاريخية"

في حين يعرفها (عبد الباري، ٢٠١٠) "بأنَّها تفضيلات طلاب المراحل الدراسية المختلفة؛ عند اختيارهم لمواد قرائية معينة، يستهدف منها تحقيق تعلم أداء شيء أو المساعدة في فهم شيء ما أو فهم الآخرين، أو لاسترخاء القارئ" .

ويمكن أن نعرف الميول القرائية بأنَّها عملية نفسية اجتماعية يكتسبها المتعلم من طريق البيئة الواقعية التي يعيش فيها تتجسد ضمن الأسرة والمجتمع الذي ينتمي إليهما المتعلم.

أهمية الميول القرائية:

إذا كانت للقراءة منزلة عظيمة فإنَّ تنمية الميول نحوها تُعَدُّ غاية وهدفًا في تحقيق مناهج تعليم القراءة، وقد بدأت العناية بالميول القرائية واضحًا في الأعوام الأخيرة فضلاً عن زيادة العناية بالقراءة وتنمية الأهداف الوجدانية المرتبطة بها، لذا اصبحت تنمية الميول القرائية من أبرز سمات برامج تعليم القراءة الناجحة؛ لأنَّها الأساس الذي ترتكز عليه مهارات التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة تُعَدُّ القدرة على القراءة والإلمام بمهاراتها كافيًا لوصول المتعلم لجني الثمار والاستفادة منها كوسيلة للمعرفة والتعلم مدى الحياة ما لم يكون لديه الرغبة والشغف بها وأن يجد فيها المتعة والرضا، ولن يتسنى له ذلك بدون تنمية الميول القرائية عنده حتى تدفعه، لأن ينهل من معينها ويفيد من حصادها في حياته الحالية والمقبلة.

وتزداد أهمية الميول القرائية والحاجة إليها مع تدفق المعلومات بزخم متسارع فشبكات المعلومات تنتج ما يعادل (٨٠) صفحة معلومات كل ثانية، وتصدر سبعة دراسات علمية في اليوم، وفي الخمسين عامًا الماضية صدرت كمية من المعلومات تفوق ما صدر في الخمسة آلاف سنة الماضية، وهكذا يبدوا واضحًا مدى حاجتنا الماسة إلى الميول القرائية في ضوء الفيض الدافق من المعلومات.

وقد أكدت البحوث أهمية الميول القرائية في مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته وتنمية مهارات القراءة عنده، فهناك علاقة موجبة بين تنمية الميول القرائية ومهارات الفهم القرائي، وبين الميول القرائية والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

وفي ضوء ما تقدم يمكن لنا أن نبين أهمية الميول القرائية في النقاط الآتية:

١-تساعد المعلم بأن يدعم تلاميذه بالموضوعات القرائية المناسبة لميولهم نحوها.

٢-تنمي الحصيلة اللغوية، والفهم القرائي بجميع مستوياته عند المتعلمين.

٣-تمكن المتعلمين من الاستمتاع بالموضوع المقروء.

٤-تشجع المتعلمين على القراءة الحرة.

٥-تعمل على إمكانية قراءة موضوعات أكثر صعوبة، فيتفاعل معها بدافعية مع مقروئية الموضوع فتسهل عليه قراءة النصّ.

العوامل المؤثرة في تكوين الميول القرائية:

إنَّ من أبرز العوامل التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في تكوين الميول القرائية هي:

١-**الذكاء**: يُعَدُّ الذكاء القدرة العقلية العامة التي تؤثر تأثيرًا جوهريًا في الميول القرائية عند المتعلمين.

٢-**مهن الوالدين**: إنَّ مهن الوالدين من العوامل المؤثرة في ميول المتعلمين القرائية، فالآباء ذوو الميول الأدبية عادة ما يتأثر بهم أبناؤهم، والآباء ذوو الميول العملية أيضًا لهم تأثير بالغ على الأبناء.

٣-**المستوى الاقتصادي**: ممّا لا شك فيه أن لمستوى دخل الأسرة دور كبير في تكوين الميول القرائية، إذ إنَّ الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع عادة ما تكون لديها المقدرة على توفير الكتب، أو المجلات التي يحتاجها المتعلمين بخلاف الأسر ذات الدخل المنخفض.

٤-**النوع**: نوع القارئ من العوامل المؤثرة في الميول القرائية، إذ إنَّ للفتيات اهتمامات تختلف اختلافًا جوهريًا عن الفتيان، فالطلاب بنحوٍ عام يهون قراءة القصص منذ الصغر، وحتى نهاية المرحلة الثانوية، بينما الفتيات أكثر قراءة للأعمال التي تتصل اتصالاً مباشرًا بالعواطف بنحوٍ عام من قراءة قصص العشاق، وقصص الغزل العفيف، كما أنهن يقرأن كثيرًا عن الأمور التي

ترتبط بالحياة الأسرية، وأعمال البيت، إذ إنَّ هذه الفوارق لا تظهر بنحوٍ كبير في بداية الصفوف التعليمية الأول من المرحلة الابتدائية، وإنما تبدأ في التمايز في المرحلة الثانوية.

٥-**العمر الزمني:** إنَّ الميل القرائي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمرحلة العمرية التي يمر بها الطلاب من مدة لأخرى، وهذا بالتأكيد أمر تفرضه الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية.

٦-**الجو المدرسي:** يُعَدُّ الجو المدرسي من العوامل المؤثرة في ميول الطلاب، أي أن المدارس التي تتيح لطلابها جوًا من الحرية، تساعد في نمو الميول بكافة أنواعها، بخلاف المدارس التي لا تتيح مثل هذه الحرية المنتظمة.

٧-**القدرة القرائية:** إنَّ من أبرز العوامل المؤثرة في ميول المتعلم، إذ إنَّ المتعلم الذي يتمتع بقدرة قرائية مرتفعة عادة ما تكون عنده ميول قرائية أكثر من المتعلم منخفض القدرة في القراءة؛ ويُعَدُّ التدني في القراءة سبب رئيس في عزوف المتعلمين عن القراءة برمتها.

٨-**وسائل الإعلام:** إنَّ لوسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة دورها البالغ في تنمية الميول القرائية عند الطلاب؛ لأنها تمثل بواعث لقراءة هذا الموضوع أو ذاك، وقد توصل إلى أن مشاهدة التلفاز له تأثير كبير في ميول الطلاب في القراءة.

٩-**البيئة المحيطة:** هناك فرق كبير بين البيئة الحضرية والبيئة الريفية، لذلك فإنَّ البيئة تُعَدُّ مؤثرًا من مؤثرات الميول القرائية، ولهذا فقد توصل الباحثون إلى أن الطلاب الذين يسكنون في بيئات حضرية عندهم ميول قرائية أكبر من أولئك الطلاب الذين يسكنون الريف.

١٠-**درجة صعوبة المادة القرائية:** عادة ما ترتبط ميول الطلاب بالمواد أو الموضوعات سهلة القراءة، وسهلة الفهم، بينما ينفر الطلاب من قراءة المادة الصعبة ذات الكلمات الغامضة والتراكيب المزدوجة والعبارات الصعبة على هكذا مرحلة عمرية دنيا.

دور الوالدين في تنمية الميول القرائية:

للوالدين دور كبير في تنمية الميول القرائية عند أطفالهم؛ وذلك لأن الأسرة هي البيئة الأولى التي يترعرع فيها الطفل، وتتشكل شخصيته داخلها، ولذا فالأسرة تسهم بنحوٍ كبير في تشكيل عادات الفرد واتجاهاته، وأيضًا أن حب الطفل في هذه المرحلة لمعرفة كل شيء تمكن

الآباء وأولياء الأمور من تنمية هذه الميول، ولعل من ابرز الأدوار التي يمكن أن يقوم بها الآباء داخل وخارج المنزل لتنمية الميول القرائية تتجسد بالنقاط الآتية:

-إنشاء مكتبة في المنزل في مكان هادئ، ومزودة بالمقاعد والمناضد المريحة.

-حكاية الآباء القصص وقراءتها جهريًا للأبناء.

-الاستفادة ممّا تقدمه وسائل الإعلام والاتصال من برامج وقصص.

-تخصيص وقت للقراءة يوميًا.

-اختيار بعض الموضوعات التي تتناول مفردات جديدة، حتى نزيد من الرصيد اللغوي للطفل.

-اصطحاب الآباء لأطفالهم في معارض الكتاب، حتى يدركوا أهمية الكتب منذ سن مبكرة.

-اختيار المواد القرائية ذات مستوى سهولة وصعوبة متوسطة.

-الاستعانة ببعض مجلات الأطفال، وقراءة موضوعات منها.

دور المعلمين في تنمية الميول القرائية:

للمعلمين دور بارز ومؤثر في تنمية الميول القرائية عند طلاب وتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، فالمعلمون ينبغي أن يقرأوا بنحوٍ يومي لطلابهم مواد قرائية تتناسب مع الميول القرائية الفردية لكل طالب، ولتحقيق الأهداف المنشودة من ذلك تتجسد بالنقاط الآتية:

-اختيار المعلم الوقت المناسب ليقرأ لطلابه موضوعًا ما أو جزءًا من كتاب.

-اختيار بعض الموضوعات القرائية من الجرائد أو المجلات أو الصحف.

-تشجيع الطلاب على اختيار مواد قرائية متعددة تعبر عن ميولهم إلى القراءة.

-البدء بقراءة الكتب المفضلة للطالب.

-قراءة الكتب التي تحقق متعة، وإشباعًا لحاجة عند الطالب.

أنواع القراءة:

أولاً: تنقسم القراءة من حيث الأداء على ثلاثة أنواع:

١-القراءة الصامتة.

٢-القراءة الجهرية.

٣-القراءة الاستماعية.

١-القراءة الصامتة:

وهي القراءة التي يعتمد القارئ فيها على عينيه وعقله فقط فينظر إلى المقروء بعينين فاحصتين ويستوعب ما يقرأه بعقله دون أن يتلفظ أو يهمس أو يحرك لسانه وشفتيه بأي كلمة، بل يحرص على التأمل الجيد ببصره وحصر ذهنه في المادة المقروءة والانتباه لترتيب أفكاره وعدم الانشغال بأي مثير خارجي يمكن أن يصرفه عما بين يديه، كما يتطلب هذا اللون من القراءة عدم الاستسلام للشرود الذهني أو التفكير في شيء غير المادة المقروءة.

وهذا النوع من القراءة أصبح ضرورياً جداً في حياتنا لكثرة المواقف التي تقتضيه وتشمل قراءة الصحف والمجلات، وقراءة الرسائل الخاصة، والقراءة في المكتبات العامة، والقراءة للمراجعة السريعة قبيل الامتحانات، إلى غير ذلك من المواقف.

وتُعَرَّفُ القراءة الصامتة بأنَّها القراءة التي يدرك بالعين فقط، فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسانٍ أو شفة، بمعنى آخر أن القارئ يعتمد فيها على عينيه وعقله فقط. (الدليميّ، والوائلي، ٢٠٠٥)، والقراءة الصامتة عملية فكرية التي يتمُّ فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، دون صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة. (إبراهيم،١٩٧٩)

وتُعّرف "بأنَّها القراءة التي لا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فلا يتحرك فيها اللسان ولا الشفاه، وتتم من طريق العين الباصرة التي تنقل المادة المخطوطة إلى الدماغ إذ تستوعب الأفكار والمعاني". (الموسويّ،٢٠١٤)

مزايا القراءة الصامتة:

يُعَدُّ التدريب على القراءة الصامتة هدفاً رئيساً على المعلم أن يسعى إلى تحقيقه عند المراحل الأولى لدخول المتعلمين إلى المدرسة لأنّها تساعد على :

١-تدريب المتعلم على السرعة في القراءة والفهم.

٢-تنمية روح النقد والحكم عند التلميذ.

٣-تدريب المتعلم على الاستمتاع بما يقرأ، والاستفادة منه في الوقت نفسه.

٤-تدريب المتعلم على تركيز الانتباه فيما يقرأ مدة طويلة.

٥-تنشيط خيال المتعلم.

٦-تعويد المتعلم الاعتماد على النفس في الحصول على المعلومات، وعدم الاتكال على الآخرين.

عيوب القراءة الصامتة:

يؤخذ على القراءة الصامتة ما يأتي:

١-أنّها لا تتيح للمعلم الفرصة للتعرف على أخطاء المتعلمين وعيوبهم في النطق والأداء.

٢-لا تُعَدُّ المتعلمين للمواقف الخطابية ولا تشجعهم على مواجهة الجماهير.

٣-لا تهيئ للمتعلمين فرصة للتدريب على صحة النطق وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.

٤-تساعد على شرود ذهن المتعلم وقلة تركيزه.

استخدام القراءة الصامتة:

تُستخَدمُ القراءة الصامتة في مواقف كثيرة منها:

-قراءة الصحف والمجلات.

-القراءة من أجل البحث والدراسة.

-قراءة القصص للمتعة.

-قراءة البحوث والآراء المنشورة بقصد الاستفادة منها في تكوين رأي أو حل مشكلة.

-قراءة الخطابات والبرقيات واللافتات، إلى غير ذلك.

-إنّها تُستعَملُ للمتعلم في مراجعة النص بعد قراءة المعلم النموذجية للتمكن من النص وتحديد الصعوبات التي تواجهه.

أغراض القراءة الصامتة:

١-تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها.

٢-تربية الذوق والإحساس بالجمال.

٣-زيادة القدرة على الفهم.

٤-زيادة قاموس القارئ وتنميته لغويًا وفكريًا.

٥-حفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرفيع.

٦-تربية القدرة على المطالعة الخاطفة، وزيادة السرعة مع الإلمام بالمقروء تمشيًا مع ضرورات الحياة.

٣-القراءة الجهرية:

هي العملية التي يتمُّ بها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، وهي تعتمد على إتقان القارئ للعادات الأساس في تعرف الكلمات، ودقة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها، والفهم، والتفاعل، والقراءة الجهرية بأنها القراءة التي ينطق القارئ إثناءها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

مزايا القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية مزايا عدة تتمثل في الجوانب الآتية:

-تعدُّ المتعلمين للمواقف الاجتماعية ومواجهة الجماهير، وتزيل عنهم صفة الخجل والتلجلج وتبعث الثقة في نفوسهم.

-أنّها وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى عند المتعلمين.

-تساعد القارئ على إدراك مواطن الجمال وتذوقه.

-تساعد القارئ في الاعتماد على النفس، أي التعلم الذاتي.

عيوب القراءة الجهرية:

على الرغم من المكانة المهمة التي تحظى بها القراءة الجهرية، إلا أن هناك بعض الانتقادات والعيوب التي وُجِهتْ إليها، ومن هذه العيوب ما يأتي:

-إنَّ التلاميذ لن يستطيعوا التدريب عليها بالمدة نفسها لعدم اتساع حصة الدرس لها.

-انشغال بعض التلاميذ أثناء القراءة بمسائل أخرى ؛ أي عدم التركيز والانتباه.

-تؤدي إلى إجهاد المعلم والمتعلم بالأصوات المرتفعة.

-قد لا يشترك جميع التلاميذ فيها فيؤدي ذلك إلى الإحباط.

-عندما يكون الموضوع المقروء واحداً قد يؤدي إلى تسلل الملل والسأم إلى نفوس التلاميذ لعدم شعورهم بما هو جديد.

استخدام القراءة الجهرية:

تُستخدَمُ القراءة الجهرية في عدة مواقف منها:

١-تعليم المواد الدراسية المختلفة في غرفة الصف.

٢-قراءة الاخبار والموضوعات المختلفة من الاذاعة والتلفاز والصحف.

٣-إلقاء الخطب في الموضوعات المختلفة.

٤-المحاضرات بأنواعها المتعددة.

٥-اللقاءات الأدبية الشعرية والنثرية.

شروط القراءة الجهرية الجيدة:

١-جودة النطق وحسن الأداء وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

٢-تمثيل المعنى.

٣-الوقوف المناسب عند علامات الترقيم.

٤-السرعة الملائمة للفهم والإفهام.

٥-ضبط حركات الإعراب.

الموازنة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية:

في البدء أن ما يميز هاتين القراءتين نجد أن القراءة الصامتة أسهل في الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية إذ تعتمد على ربط النصوص المكتوبة بالفهم، في حين تعتمد القراءة الجهرية (انظر وقل ثم افهم) أن جاز التعبير، وتسهم بطريقة آلية، فضلاً عن أن ذهن الإنسان يتشتت في أمورة عدة في القراءة الجهرية.

وتختلف سرعة القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة، فالقراءة الصامتة أكثر اقتصادًا للوقت والجهد، إذ إنّها تقيد القراءة الجهرية مقيدة بالنطق، فضلاً عن أن القراءة الصامتة هي الوسيلة الأولى لاكتساب المعرفة.

٣-القراءة الاستماعية:

يُقصَّدُ بقراءة الاستماع بأنَّها العملية التي يستقبل فيها المتعلم المعاني، والأفكار الكاملة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة.

والقراءة الاستماعية عملية ذهنية يتمُّ فيها التعرف على المادة المقروءة من طريق الاستماع والإصغاء للقارئ وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب ويُعَدُّ الإصغاء العنصر الفاعل فيها.

مزايا القراءة الاستماعية:

١-التدريب على حسن الإنصات والإصغاء.

٢-تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر عند المتعلم.

٣-تتيح للمعلم معرفة قدرات المتعلمين على الاستيعاب.

٤-تدريب المتعلم على استيعاب المادة المسموعة وتسجيل بعض الملاحظات.

٥-تُعَدُّ ذات أثر فاعل في تعليم المكفوفين.

عيوب القراءة الاستماعية:

-الشرود الذهني عند بعض المتعلمين في إثناءها.

-أنّها لا تسهم بالتدريب على صحة النطق.

-لا تساعد المعلم على اكتشاف عيوب النطق عند المتعلمين.

ثانياً: القراءة من حيث غرض القارئ منها، وهي:

١-القراءة السريعة العاجلة:

وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بنحوٍ عاجل، وهي مهمة للباحثين والمتعجلين كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء والعنوانات، وكل متعلم يحتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة، وتعرف أيضًا بأنها القراءة التي تمارس حين تكون المادة المقروءة لا تتطلب دقة وتركيزًا، وهدفها الفهم بنحوٍ عام مثل قراءة الصحف، ويمكن للدارس استخدام هذا

النوع من القراءة أثناء عملية المراجعة شرط أن لا تكون المادة صعبة وتحتاج لتركيز وقراءة معادة، وينبغي أن لا ينشد المتعلم السرعة القرائية بقدر ما ينشد الفاعلية فيها.

استخدام القراءة السريعة العاجلة:

١-البحث عن مصطلحات ومفاهيم تربوية وعلمية.

٢-استعراض المادة المراد عرضها أمام الآخرين.

٣-مراجعة المادة المراد منها.

٤-قراءة فهارس الكتب وقوائم الأسماء والعنوانات.

٥-الكشف عن معاني المفردات اللغوية من المعاجم.

٢-قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع:

يمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وبالسرعة مع الفهم في أماكن أخرى، كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهي أكثر دقة من القراءة السريعة المستعجلة، ولتدريب التلاميذ على تكوين فكرة عامة عن موضوع طويل أو كتاب جديد يكلف المعلم تلاميذه بكتابه خلاصة لما يقرؤون في مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل.

استخدام قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع:

١-قراءة التقارير والموضوعات الطويلة والكتب الجديدة لتكوين فكرة عنها.

٢-استيعاب الحقائق.

٣-القراءة التحصيلية:

ويقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يقرأ إجمالاً وتفصيلاً، ويستعملها المعلم والمتعلم في المدرسة أو المعهد أو الجامعة.

استخدام القراءة التحصيلية:

١-استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان.

٢-استخلاص الأفكار من المقروء.

٣-عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.

٤-كتابة الملحوظات.

٤-قراءة لجمع المعلومات:

وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، مثل قراءة الدارس الذي يُعَّدُ رسالة أو بحثًا ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص، ولتدريب المتعلمين على جمع المعلومات يكلف المعلم بعض المتعلمين بطريق التناوب، أن يعدوا بعض الدروس مستقلين، على أن يزودهم بالكتب والمراجع التي يستعينون بها في هذا الإعداد، كما يكلفهم إعداد صحيفة الفصل، أو المدرسة تتناول موضوعًا معينًا في مناسبة خاصة، فيضطرون إلى قراءة ما يفيدهم في إعداد هذه الصحيفة، وجمع ما يستطيعون من معلومات عن هذا الموضوع من مختلف المصادر.

استخدام قراءة لجمع المعلومات:

١-الرجوع إلى المصادر المتعددة.

٢-التصفح السريع، والقدرة على التلخيص والتحليل.

٥-قراءة المتعة:

وهي القراءة التي يقوم بها الإنسان أثناء أوقات الفراغ، وغالبًا ما تكون خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها مدة، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، والتي من طريقها يتمكن القارئ من زيادة ثقافته وسعة ثروته اللغوية واطلاعه بنحوٍ دائم على ثقافات الشعوب المختلفة وإلمامه بما يجري.

٦-القراءة التحليلية:

وهي القراءة المتأنية التي يتولد عند المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من طريقها الحكم على الأشياء، من طريق الموازنة والربط والاستنتاج، مثل قصة أدبية، أو قصيدة شعرية، أو كتاب متخصص في موضوع معين، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني.

٧-القراءة الناقدة:

وهي القراءة التي تعتمد على البحث عن الإيجابيات أو السلبيات أو نقاط القوة، والضعف الموجودة في موضوعًا معينًا، وذلك يكون بهدف أساسي، وهو إطلاق الحكم عليه، وهي تكون بحاجة إلى الحذر ، والتركيز الشديد من جانب القارئ.

ويعرفها (Good،1973) بأنّها "القراءة التي يقوم فيها المحتوى من حيث صحته أو جماله أو نفعه وفقًا لعدة معايير"، في حين يعرفها (لافي،٢٠٠٦) بأنّها: "عملية تقويم المادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية ممّا يمكن القارئ من فهم معاني المادة في النص المقروء وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف".

إما (الحلاق،٢٠١٠) يعرفها بأنّها: "مهارة عملية تتطلب تفاعلاً عاطفيًا وعقليًا بين القارئ والكاتب وتشير إلى إطلاق أحكام بخصوص النص من حيث صحته وصدقه ونوعيته وقيمته والخروج بأحكام واستنتاجات حوله".

القارئ الناقد:

لقد حدد صفات يمتاز بها القارئ الناقد أبرزها:

١-الرغبة في قضاء وقت كاف في تأمل الأفكار المطروحة في الواجبات التي يقوم بإنجازها.

٢-القدرة على تقويم المشكلات وحلها أثناء عملية القراءة أكثر من عملية جمع المعلومات والحقائق ليتم حفظها.

٣-الرغبة في البحث عن الحقيقة.

٤-الميل نحو التفكير بطريقة ملائمة تضمن قواعد المنطق.

٥-الرغبة في التعبير عن الأفكار حول موضوع ما.

٦-البحث عن وجهات نظر بديلة حول قضية ما.

٧-الرغبة في اتخاذ موقف ناقد حول القضايا التي يواجهونها.

٨-القدرة على طرح الأسئلة المحفزة للتفكير وتقويم الأفكار.

٩-القدرة على رؤية الروابط بين الموضوعات وتوظيف المعرفة من أنظمة أخرى لتعزيز عملية القراءة.

مهارات القراءة الناقدة:

تُعَدُّ مهارات القراءة الناقدة ككل متكامل مترابط مع بعضها بعض وإن إلمام المعلم أو المدرس بهذه المهارات يساعده في تحديد أهداف القراءة وفي استخدام المناسب من إستراتيجيات التدريس لتنميتها وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي تقديمها للمتعلمين لتنمية قدراتهم على القراءة الناقدة.

لقد حددت مهارات القراءة الناقدة بما يأتي:

١-**فحص المصادر ودراستها:** ويتضح ذلك في تقويم المصدر المقروء وفحصه من طريق التعرف إلى اتجاهات الكاتب وكيفية تقديمه للموضوع وأساليبه في الدفاع عن وجهة نظره ومنطقيته في عرض الموضوع والانتهاء منه والدلائل التي يستخدمها لتدعيم موقفه والنتائج المتوقعة من تطبيق الحلول التي يطرحها الكاتب.

٢-**تحديد هدف الكاتب:** إنَّ الكاتب له رسالة يريد ايصالها لجمهور القراء ويحفزهم للأقناع بها، لذا فإنَّ القارئ الناقد هو الذي يمتلك القدرة على تحديد أهداف الكاتب الظاهرة والخفية من وراء كتابته لموضوع ما.

٣-**التمييز بين الحقيقة والرأي:** يتضمن النص المقروء جملاً تعبر عن حقائق وأخرى تعبر عن آراء فضلاً عن ذلك يتم التوصل إلى نتائج صحيحة أو غير الصحيحة، والقارئ الناقد هو القادر على التمييز بين الحقيقة والرأي والتوصل من طريقها إلى استنتاجات صحيحة.

٤-**القيام بعمل استنتاجات:** وهذه المهارة لها ثلاثة أوجه، هي:

أ-وضع استنتاجات بناء على الحقائق والآراء التي يوردها الكاتب وهذه الاستنتاجات تسهم في التوصل إلى حكم موضوعي صحيح.

ب-تحديد استنتاجات الكاتب واختبارها وتحديد مدى منطقيتها وصدقها.

ج-القدرة على التفكير الاستنتاجي من طريق تعدي الدلالات الظاهرة في النص المقروء إلى الدلالات الخفية والضمنية وغير الشائعة وراء النص المكتوب.

٥-**تكوين أحكام:** من مهارات القراءة الناقدة قدرة القارئ على إصدار أحكام حول الكاتب وأهدافه والحقائق والآراء والتفسيرات التي أوردها لتأييد وجهة نظره وعلى مدى اتفاق النص

المقروء مع مبادئ العقل والمنطق والمبادئ الأخلاقية، فضلاً عن أسلوب الكتابة ودرجة واقعيتها.

٦-استنتاج أساليب الدعاية أو التأثير: تنمي مهارات القراءة الناقدة القدرة على تحليل النص المقروء واستنتاج ما يتضمنه من أساليب دعائية يستخدمها الكاتب للتأثير في قرائه من طريق استنتاج الكلمات العاطفية المؤثرة أو كلمات الرفض أو القبول والقارئ الناقد لا يسمح لهذه الدعاية أن تتدخل في قراراته وأحكامه.

٨-القراءة الإبداعية:

بأنّها عملية يتفاعل فيها المتعلم مع النص المقروء، بحيث يكون ملمًا بجوانب الموضوع والاحتمالات الممكنة فيولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدًا على المعلومات المقدمة إليه فيه وخبرته السابقة وتخيله ممّا يمكنه من طرح أسئلة عن جوانب الغموض بالنص (استكمال معلومات ناقصة) وأن ينشط ويصبح حساسًا للمشكلات التي قد تظهر أثناء القراءة وأن يضيف فكرة جديدة لمحتوى النص والتنبؤ من طريق المعلومات الموجودة بالنص وأن يحور المقروء إلى شكل جديد مستحب ومثير وأن يوظف المعلومات والخبرات السابقة ويستخدمها بطرائق جديدة مشوقة، والقراءة الإبداعية عملية تفاعلية بين القارئ والنص المقروء بغية استنباط ما وراء النص من أفكار ومضامين وإعادة ترتيبها، وربطها بخبراته ومعلوماته للوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة.

مهارات القراءة الإبداعية:

تتطلب القراءة الإبداعية امتلاك القارئ مجموعة من المهارات أبرزها:

١-تصنيف المعلومات حسب خصائصها.

٢-التمييز بين ما نحتاج إليه وما لا نحتاج إليه من أفكار.

٣-استنتاج محتوى النص من المقدمات والتنبؤ بما سينتهي إليه.

٤-تعميم الأفكار على مواقف أخرى.

٥-تخيل الأحداث وتصورها.

٦-إدراك الفروق بين المعاني الصريحة والمعاني الضمنية في النص المقروء.

٧-إعادة ترتيب الأفكار بنحوٍ جديد.

٨-استخلاص أفكار جديدة من النص ودمجها مع أفكار الكاتب.

٩-تقويم المصادر التي رجع إليها الكاتب والحكم على مدى دقتها.

١٠-اقتراح بدائل جديدة لبعض الأحداث أو المواقف المتضمنة في النص المقروء.

تنمية القراءة الإبداعية:

يتطلب تنمية القراءة الإبداعية العناية ببعض الأمور المهمة منها:

١-اختيار المواد المقروءة التي تتحدى قدرات المتعلم وتسهم في تقدمه العلمي.

٢-الابتعاد عن أساليب السرد والعبارات غير الهادفة في كتابة بعض النصوص القرائية.

٣-استخدام طرائق تدريس تفاعلية تشجع على الحوار والمناقشة وعمل الفريق الواحد، وغرس روح المنافسة بين المتعلمين.

٤-الأنطلاق في تعليم القراءة من قاعدة أن مهارات القراءة والكتابة تنموان معًا.

٥-إتاحة قدر مناسب من الحرية للمتعلمين ليختاروا ما يقرؤونه وتنويع الأنشطة المصاحبة لدروس القراءة.

٩-القراءة التصورية:

بأنّها أسلوب حديث يدمج كثيرًا من الاكتشافات المتعلقة بالعلوم النفسية ودراسات أعصاب المخ، فضلاً عن أنّها قراءة بسرعات عالية جدًا، ومعنى ذلك أنه بمقدرتك قراءة كتاب أو مقرر مكون من (٢٥٠) صفحة في أقل من ساعة وبدرجة استيعاب عالية جداً، وهي مهارة يمكنك أن تتعلمها بسهولة.

وتعتمد القراءة التصويرية على فصي الدماغ الأيسر الوعي والأيمن اللاوعي والذاكرة القصيرة وطويلة المدى فيها أدوات أكثر من القراءة السريعة ممكن أن يستخدم فيها المؤشر وممكن لا يستخدم، وتعتمد على التركيز والتحفيز.

مزايا القراءة التصويرية:

١-اكتساب عادة التركيز أثناء القراءة من طريق تمارين معينة.

٢-القدرة على قراءة كتاب خلال ساعة واحدة.

٣–التمكن من عدم نسيان المعلومة.

عيوب القراءة التصويرية:

١–التلفظ أثناء القراءة ممّا يسبب البط في القراءة.

٢–الرجوع لمعلومات قد تم قراءاتها في فصول سابقة أما لنسيانها أو تجاهلها أو استيعابها.

٣–الإحساس بعدم الثقة عند القراءة في فصول معينة من كتاب واحد أو القراءة في أجزاء في كتب مختلفة.

١٠–القراءة الدراسية:

وهي من أكثر الأساليب القرائية أهمية بالنسبة للمتعلم، وإنّها قراءة جادة هادفة تتطلب الكثير من التروي والإعادة والتكرار، حتى يستطيع المتعلم فهم المادة الدراسية واستيعابها، وتختلف القراءة الدراسية عن غيرها من أساليب القراءة الأخرى من حيث الهدف والأسلوب أو طريقة الأداء، وهي أكثر صعوبة وتعقيدًا من الأنواع الدراسية الأخرى بوصفها نظامًا متكاملاً، يشمل جميع أنواع القراءة التي سبقت الإشارة إليها، فضلاً عن أنها تنطوي على خمس خطوات أساس لا بد من القيام بها حتى تكون فاعلة، والخطوات هي (أستطلع، وأسأل، واقرأْ، وأستذكر، وأراجع)، في حين يعرفها (مصطفى، ٢٠٠٥) بأنَّها "القراءة الجادة والهادفة وأكثر أنواع القراءة تعقيدًا بوصفها نظامًا متكاملاً تشتمل على جميع أنوع القراءة التي سبق ذكرها، وتتكامل وظائف الأنواع من القراءات لتشكل نظام القراءة الدراسية الفاعلة".

١١–القراءة الفاعلة:

للقراءة دور أساس في عملية التعلم عن بعد، وفاعلية القراءة تعتمد على سرعة أدائها والفهم والاستيعاب الناتج عنها وارتباطه بالأهداف التعليمية، والقراءة الفاعلة تعني مدى الفهم والاستيعاب الحاصل بالنسبة للوقت الذي استغرقه المتعلم في تحقيقه، وتقاس الفاعلية بمدى التعلم الحاصل في أثناء وحدة زمنية محددة، وكلما زاد الناتج عن القراءة وقل الوقت والجهد زادت الفاعلية، أي كلما قرأت بسرعة ولم تفهم ما قرأت فإنَّ قراءتك لم تكن فاعلة وضاع جهدك ووقتك، وتقاس سرعة القراءة بقسمة عدد الكلمات التي قرأتها على الزمن بالدقائق.

١٢-القراءة الانتقائية:

يتسم عصرنا الحالي بسرعة التغييرات والتطورات نتيجة للتقدم والتطور المعرفي التكنولوجي، ممّا لا شك فيه أن هذا الأثر بدوره أثر في حداثة المعلومات المقدمة بالكتب العلمية المطبوعة، إذ إنَّ سرعان ما تفقد صفة الحداثة نتيجة التقدم العلمي الهائل، وهذا بدوره يزيد من صعوبة القارئ والباحث في عملية البحث عن المادة المناسبة للقراءة في أي مجال من المجالات المعرفية، ومن ثمّ فإنَّ اللجوء لقراءة الخلاصات والملخصات المرفقة بنهاية الكتاب أو على الغلاف أو فهرس المحتويات قد تسهل عملية الانتقاء للمادة القرائية.

وممّا لا شك فيه أن القراءة الانتقائية قراءة فاعلة يمر القارئ في إثنائها فوق صفحات المادة القرائية وبين سطورها، أو بأنّها قراءة حصيفة هادفة لا يتقنها إلا القارئ الحصيف الذي يحسن تحديد أهدافه كما يحسن اختيار مصادرها وانتقاء الموضوعات التي يجد فيها ضالته.

١٣-القراءة المسحية / الاستطلاعية العابرة:

بأنّها نوع من أنواع القراءات الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها في الدراسة، وتهدف إلى المساعدة على استطلاع المرجع أو المادة المقروءة، استكشاف نوع وطبيعة ومستوى المادة القرائية.

والقراءة المسحية لا تستغرق وقتًا طويلاً، ولا تمكن القارئ من التعرف على محتوى المادة وفهمه، وإنَّما تهيئه إلى ذلك وإلى تنظيم دراسته، ويحتاج إلى القراءة المسحية لوضع الجدول الدراسي والتهيئة لنوع آخر من القراءة.

١٤-القراءة التصفحية العابرة:

يستخدم هذا النوع من القراءة عادة للحصول على المعنى، أو الفكرة العامة التي تدور حولها المادة المطبوعة، وتختلف القراءة التصفحية باختلاف المادة المقروء، وتُعَّدُّ هذه القراءة مدخلاً للقراءة الدقيقة وعاملاً مساعدًا للتخطيط للقراءة المركزة وتنظيمها.

١٥-القراءة التفحصية السابرة:

هذا النمط من القراءة تستخدم في البحث عن معلومات كتاريخ معين أو رقم صفحة محددة ، أو كلمة، أو عبارة مفتاحية، أو قاعدة، أو مبدأ، إذ يضع القارئ نصب عينه البحث

عن شيء محدد باستخدام القراءة التفحصية، ويجد البعض من المتعلمين صعوبة في الإفادة من هذا النمط القرائي؛ وذلك لصعوبة الهدف المنشود، فتستوقفهم بعض العبارات أو المعلومات الجديدة ويسيرون باتجاهها، لذا فإنَّ هذا النمط من الدراسة يتطلب إلتزامًا ومتابعة البحث، وتبرز الحاجة للقراءة التفحصية في البحث كفهارس المكتبات والكتب وغيرها.

ويمكن أن نستنتج ممّا تقدم أن لكل نوع من هذه الأنواع دوره الخاص في تدريب المتعلمين نحو الهدف المنشود من القراءة، ولكل نوع منها لها الوقت المخصص داخل الصف أو خارجه، وأيضًا لكل نوع منها عددُ من المزايا فالكل يندرج نحو اسم مشترك واحد ألا وهو القراءة.

العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى:

إنَّ القراءة مهارة أدائية عقلية تُعَّدُّ محورية، تلتقي عندها المهارات الأخرى؛ لأنّها تعتمد عليها في جوانب كثيرة، كما أنّها تشترك مع الفنون الأخرى في بعض هذه الجوانب، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

١-القراءة والاستماع:

تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرئيس منهما هو (الفهم)؛ إذ يكتسب المتعلم بدايةً مهارات الاستماع، فضلاً عن ذلك التركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولاً فهمه، وكلما تطورت مهارات الفهم السمعي لديه، كان ذلك مدعاة لنموّ الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع.

وتعتمد هذه العلاقة على الاستماع اعتمادًا مباشرًا، لأن القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنيًا ليفهمه، فضلاً عن أنه يستمع إلى صوت نفسي داخلي من طريق توظيف البصر فيه عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلما كان استماعه مركزًا كان فهمه أفضل، وفي النهاية تكون القراءة فيها أكثر دقة وإتقانًا.

٢-القراءة والتحدث:

تستند العلاقة بين القراءة والتحدث في جانبين أساسيين، هما (النطق والأداء)، فكلاهما يوظف مهارات النطق المختلفة ويحتاجها، فضلاً عن أن جانب الأداء المصاحب للنطق يُعَدُّ من أبرز مهاراتهما؛ لأنهما مهارتان أدائيتان، يُحكم عليهما من طريق السلوك الظاهر القابل للملاحظة، وعندما كان تعليم التحدث واكتساب مهاراته يسبق القراءة، فإنَّ تمكين المتعلم من مهارات نطق الحروف والكلمات بنحوٍ صحيح، فضلاً عن الأداء الجيد والمعبّر عمّا يتحدث عنه، إذ يؤثر لاحقًا وينعكس على أدائه اللاحق في القراءة الأدائية الجهرية.

٣-القراءة والكتابة:

هناك ارتباط وعلاقة متينة مباشرة بين القراءة والكتابة؛ لأنهما تمثلان طرفي الرسالة الكتابية، بما بينهما من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملية واحدة تصب في جوهرها (المعرفة المتبادلة)، فإذا كانت القراءة تمثل عملية تلقّي المعرفة، فإنَّ الكتابة تمثل المنتج؛ بل هي المعرفة ذاتها.

وتستند الكتابة إلى مهارات وخبرات لا تتأتّى بغير القراءة، ولا قراءة أصلاً دون كتابة؛ إذ يعمل النصّ المكتوب على ضبط النطق والأداء، وتمثيل القراءة الوجه الصحيح قواعديًا ودلاليًا، وهذا ما نراه من فقدان للغة الشفوية؛ لأنّ التحدث قد يخرج عن نطاق الضبط والتوجيه، فيختل البناء اللغويّ جزئيًا أو كليًا.

وممّا سبق ذكره ، تظهر الحاجة إلى إدراك أجزاء البناء اللغويّ بنحوٍ صحيح، وفهم طبيعة العلاقة المتبادلة بين القراءة وبقية الفنون الأخرى، ومراعاة العلاقة بينهم، بوصفها العامل والرابط المشترك بينهم أي أنها (القراءة)، ولا تكتمل هذه المهارات ما لم تشترك في جوانبها.

طرائق تعليم القراءة:

تختلف طرائق تعليم القراءة من مرحلة إلى مرحلة دراسية أخرى، تبعًا لمستوى أعمار المتعلمين، والطرائق والأساليب والإستراتيجيات الحديثة المعتمدة في تعليمها، للمبتدئين الصغار تختلف عن طرائق تعليم القراءة للكبار في المراحل المتقدمة للدراسة المتوسطة والثانوية، ويمكن تصنيف طرائق تعليم القراءة إلى :

طرائق تعليم القراءة للمبتدئين الصغار:

وتتضمن ثلاثة أنواع من الطرائق هي:

أولاً: الطريقة التركيبية:

بأنَّها الطريقة التي تقدم الأجزاء وصولاً إلى الكل، بمعنى أن تقدم الحروف، فالمقاطع، فالكلمات، فالجمل، وتندرج تحت هذا النوع الطرائق الآتية:

١)الطريقة الأبجدية أو الهجائية: تقدم هذه الطريقة الحروف إلى المتعلمين بأسمائها، ثم صورها حسب ترتيبها، وبعدها يتم تعليم الطفل ضم حرف إلى آخر لتكوين كلمة من ثلاثة حروف منفصلة، ثم تؤلف الحروف لتكوين كلمات أطول، وبعدها تركب الجمل من الكلمات مثالاً على ذلك:

أ–أسماء الحروف: ألف، باء، تاء، ثاء، جيم، حاء، خاء، وهكذا بقية الأسماء حتي يتمكن المتعلمين من حفظها عن ظهر قلب.

ب–تقديم صور الحروف وتدريب المتعلمين على الربط بين أسماء الحروف وصورها معًا كما في الأمثلة:

ألف: أ

باء: ب

تاء: ت

وهكذا البقية حتى تثبت صور الحروف في أذهان المتعلمين ويصبحون قادرين على التمييز بينها.

ج–تدريب المتعلمين على كتابة صور الحروف على السبورة أولاً ثم في الدفاتر ثانيًا.

د–تدريب المتعلمين على ضم الحروف إلى بعضها لتكوين كلمات من حرفين مثل:

ضم حرف الباء مع حرف الدال فتصبح كلمة (دب).

ضم حرف الفاء مع حرف الراء فتصبح كلمة (فر).

ضم حرف الدال مع حرف الميم فتصبح كلمة (دم) وهكذا بقية الأحرف.

هـ–تدريب المتعلمين على ضم أكثر من حرفين إلى بعضها لتكوين كلمات من أكثر من حرفين مثل:

–(د، ر، ب) يمكن أن تتكون منها الكلمات الآتية: بدر، برد، درب، ربد .

–(ر، ق، م) يمكن أن تتكون منها الكلمات الآتية : رقم، قمر، مرق، رمق .

و–تدريب المتعلمين على ضم حروف تتصل ببعضها لتكون كلمات تتضمن حروفًا تختلف أشكالها حسب موقعها من الكلمة مثل:

–(ج، ا، ر) تتكون منها كلمة (جار) (ر، ج، ل) تتكون منها كلمة (رجل) .

ز–ضم كلمتين إلى بعضهما لتكوين جملة، مثل: كلمة (زيد)، وكلمة (دار) يمكن أن نشكل منهما جملة (دار زيد) .

حتى يتمكن المتعلمين من تركيب الكلمات من الحروف والجمل من الكلمات فالطريقة الأبجدية تسير من الأجزاء نحو الكل، ولذلك سميت من الطرائق التركيبية.

مزايا الطريقة الهجائية:

تتميز الطريقة الهجائية بالنقاط الآتية:

١–تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة.

٢–يتقن المتعلم من طريقها صور الحروف وضمها إلى بعضها لتكوين الكلمات.

٣–إن هذه الطريقة حازت قبولاً عند أولياء أمور المتعلمين، لأنهم تعلموا بها وتعطي نتائج سريعة.

أن هذه الطريقة سهلة على المتعلمين ، والتدرج في خطواتها يبدأ أمام كثير من المتعلمين أمرًا طبيعيًا.

عيوب الطريقة الهجائية:

١–عدم وجود علاقة معنوية بين أسماء الحروف وصورها أو رموزها .

٢–أن هذه الطريقة لا تعلم المتعلمين نطق الحروف بأصواتها إنما ينطقون الكلمة أولاً بأسماء حروفها، بمعنى أن تهجئة الكلمة تكون بنطق أسماء الحروف، فعندما تتم تهجئة كلمة (دار) يقول المتعلم : دال ألف راء (دار) وهذا يخالف الطبيعة الصوتية للغة.

٣–إنَّ المتعلمين بهذه الطريقة يتعلمون ببطء في القراءة، لأن المتعلم بموجبها يقرأ الكلمة حرفًا حرفًا.

٤–المتعلم في هذه الطريقة لا يشدد على معنى الكلمات.

٢)الطريقة الصوتية:

بأنَّها طريقة ينبغي من طريقها معرفة الأصوات التي تتركب منها الكلمة من طريق تعرُّف أشكال الحروف وأصواتها من غير العناية بأسمائها، فالميم مثلاً لا تعلّم على أنّها (ميم) بل تعلّم على أنّها صوت (م)، وفي هذه الطريقة ينطق بها المتعلم بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة ثم يسرع تدريجيًا حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها، وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف المتعلمون رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل، وطريقة النطق بها، وكثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الهجائية والطريقة الصّوتية.

مزايا الطريقة الصوتية:

١–إنّها تحقق مزايا الطريقة الهجائية من طريق سهولتها على المعلمين وإرضاء أولياء الأمور، كما أنّها تسهل على المتعلم أن ينطق بما يُعرض عليه من الكلمات الجديدة؛ لأنّه عرف الأصوات التي تدلّ عليها حروف هذه الكلمات، فضلاً عن أنها تسهم في تشجيع المتعلم.

٢–تساعد على ربط مباشر بين الصّوت والرمز المكتوب.

٣–تساير طبيعة اللغة العربية إلى حدٍ كبيرٍ؛ لأنّها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية.

٤–تسهم في تدريب الأذن واليد والعين معًا، لأنّها تتفق مع ميول المتعلمين وحبهم الحركة واللعب والعمل والألوان.

عيوب الطريقة الصوتية:

١–تعمل على تعلم المتعلم البدء بالأجزاء.

٢–تسهم في تعويد المتعلم البطء في القراءة.

٣–عدم العناية بالمعنى العام للكلمات المراد تعليمها للمتعلم.

٤–تترك في المتعلمين عادات غير مناسبة في النطق، ومن ذلك مدّ الحروف دائمًا، وهذه العادة تلاحق كثيرًا من المتعلمين حتى نهاية المرحلة الابتدائية.

٥-إنّها تهدم وحدة الكلمة؛ لأنّها تعتمد على المقاطع، حتى أنّ الكلمات تكتب احيانًا مقسمة مقاطع بينها مسافات.

ثانيًا: الطريقة التحليلية (الكليّة):

بأنّها الطريقة التي استمدت جذورها من نظريات علم النفس، لا سيما نظرية الجشتالت التي تؤكد أن الإنسان يدرك الأمور الكليّة ثمّ ينتقل إلى إدراك جزئيتها، وفي هذه الطريقة وحدة كليّة ذات معنى متمثلة في الكلمة، ووحدة كليّة ذات معنى متمثلة في الجملة.

وسميت بالطريقة التحليلية؛ لأنّها تقوم على تحليل الكل إلى مكوناته، أي أن هذه الطريقة تبدأ بتقديم الكلمة، أو الجملة كلاً دفعة واحدة ثم تحليل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى حروف، وتندرج تحت هذه الطريقة ثلاثة طرائق هي:

١-طريقة الكلمة:

بأنّها الطريقة التي تبدأ بتقديم الكلمة كاملة دفعة واحدة للمتعلم، إذ إنّها تقوم على مبدأ (انظر وقل) بوصف الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغويّ.

فالمتعلم عندما ينطق الكلمة فإنّه ينطق شيئًا ذا معنى من وجهة نظر أصحاب هذه الطريقة، ويسير التعليم بهذه الطريقة على وفق الخطوات الآتية:

-تقديم كلمات بسيطة تتكون من حرفين أو ثلاثة ، أو أربع حروف.

-تقديم صور تدل عليها تلك الكلمات المراد تعليمها.

-الربط بين الصور ورموز الكلمات المراد تعليمها.

-ينبغي أن تكون الكلمات المقدمة متشابهة في بعض الحروف والمقاطع، أي أنها تتكرر فيها بعض الحروف والمقاطع.

-الانتقال من الاعتماد على الصور في تقديم الكلمات إلى تقديم الرموز وحدهما والتمييز بينها.

-تكرار النطق والترديد مع التأشير يُعَدُّ عنصرًا أساسًا في هذه الطريقة.

-تجريد المقاطع والحروف المراد تعليمها للمتعلمين، والتمييز بينها، وربط صوت الحرف بشكله، أو رمزه الخاص به.

-ينبغي أن تقدم الكلمات صالحة للربط بينها لتركيب جمل منها لتشكل وحدات معنوية.

مزايا طريقة الكلمة:

١-تقدم إلى المتعلمين وحدات ذوات معنى.

٢-يتم تقديم الكل للمتعلمين وتؤسس للسرعة في القراءة.

٣-تتماشى مع طبيعة الإدراك البصري للمتعلمين.

مآخذ طريقة الكلمة:

١-تتطلب جهدًا كبيرًا من المعلم، وقدرة عالية على تكييف الكتاب المدرسي لملائمة إجراءاتها.

٢-تتطلب اختيار كلمات بينها روابط في الحروف والمعاني.

٣-ينصرف ذهن المتعلم فيها إلى حفظ صور الكلمات أكثر من انصرافه إلى معرفة الحروف التي تشكل منها.

٤-لا تزود المتعلم بمفاتيح القراءة، فضلاً عن أنّها لا تشدد على تركيب الكلمات والجمل.

٣-طريقة الجملة:

تُعَدُّ طريقة الجملة تطورًا لطريقة الكلمة، وإنَّ الأسس التي تعتمد عليها هذه الطريقة هي:

-البدء بتقديم الجملة كاملة، لأنّها هي وحدة المعنى وليست الكلمة، أو الحرف.

-تحليل الجملة إلى كلمات.

-تحليل الكلمة إلى حروفها وأصواتها.

وينبغي أن تقدم الجمل قصيرة أربع كلمات على الأكثر، وأن تكون مألوفة عند المتعلمين ومأخوذة من خبراتهم، وينبغي أن تتكرر المفردات في الجمل عددًا من المرات بنحوٍ يساعد المتعلمين على تعرّف أشكالها وحروفها.

خطوات طريقة الجملة:

١-يعرض المعلم على المتعلمين جملاً قليلة ممّا يألفونها مقرونة بالصورة الدالة عليها.

٢-يناقش المعلم المتعلمين بالصورة قبل عملية القراءة، لتهيئة الجو العام لمعنى الجملة المقروءة، ثم يقرأ الجملة مرة أو مرتين أمام المتعلمين، ويردد المتعلمين قراءتها قراءة صحيحة

عدة مرات، ثم يقرؤونها بعد ذلك قراءة فردية، حتى يتأكد المعلم من أن المتعلمين كلهم يستطيعون قراءة الجملة، والجمل بدلالة الصورة .

٣-يقرأ المعلم الجملة من دلالة الصورة .

٤-لا يقف المعلم ولا المتعلم في أثناء النطق بالجمل عند الكلمات المفردة، بل تتم عملية القراءة مرة واحدة للجملة.

٥-أن تقرأ الجملة عدة مرات فضلاً عن أن يكتبها المعلم أمام المتعلمين على السبورة بحيث يشاهدونه في أثناء الكتابة، ليلاحظوا اتجاه حركة يده في الكتابة من اليمين إلى اليسار، ثم يعيد التلاميذ قراءة الجملة .

٦-يبدأ المعلم بتحليل الجمل إلى كلمات.

٧-يبدأ المعلم بتحليل الكلمات إلى حروف وأصوات.

مزايا طريقة الجملة:

١-أنها تبدأ بالكليات وهي الجمل، ثم الانتقال إلى الجزئيات هي الكلمات ثم الحروف.

٢-تهتم بالتركيز على الكلمات، فضلاً عن اتقان المتعلم الحروف والأصوات.

٣-تساعد التلاميذ على فهم معاني الكلمات من دون تخمين، لأنّها وردت في سياق الجملة.

٤-تشوّق المتعلمين للقراءة، لأنّهم يقرؤون الجمل والكلمات التي تتصل بخبراتهم، وتتلاءم مع قدراتهم واستعداداتهم .

٥-تساعد المتعلمين على فهم المقروء.

٦-تسهم في تدريب المتعلمين على القراءة السريعة.

عيوب طريقة الجملة:

١-أنها تتطلب من المعلم إعدادًا خاصًا لها، وقدرة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه، فضلاً عن أن المعلم ينبغي أن يكون عارفًا بالأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة، ومدربًا على تطبيقها.

٢-أنها لا تعنى عناية خاصة بالمهارات اللازمة للتعرف على الحروف، ممّا لا شك فيه أنها تؤدي إلى عدم التعرف الكافي على الكلمات.

٣-طريقة القصة:

تُعَدُّ طريقة القصة من الطرائق المهمة في تعليم مادة القراءة للمبتدئين امتدادًا لطريقة الجملة، لأنّ طريقة القصة تقوم اساسًا على تحليل القصة إلى الجمل، ثم اتخاذ الجملة عنصرًا في عملية التعليم، وإنّ استخدام القصص في تعليم مادة القراءة لها معنى أشمل وأعم من الجمل، وإنَّ المتعلمين يسرون بحفظ القصص وتمثيلها وترديد جملها قبل عملية التحليل، وممّا يؤخذ على طريقة القصة، إنّ المتعلمين قد يحفظون غيبًا بدلاً من قراءتها، ويمكن التخفيف من أثر هذا العيب بتحليل القصة إلى عناصر أصغر.

ثالثًا: الطريقة التوليفية:

بأنّها الطريقة التي تجمع بين التحليل والتركيب، وتتلاقى الثغرات في كل طريقة، وذلك بأن تقدّم كلمات أو جملاً من خبرة المتعلم وتكرر بأشكالها وأصواتها أمامهم حتى تترسخ صورها في ذهنه، ثمّ يعمد إلى تحليل الجمل إلى كلماتٍ والكلمات إلى مقاطعها وحروفها، ثم يكون بعد ذلك إلى تركيب كلمات جديدة من الحروف التي توصل إليها في الخطوة السابقة، وإنّ من أبرز عناصر الازدواج في هذه الطريقة تتجسد بالنقاط الآتية:

١-تقدم للمتعلمين وحدات معنوية كاملة للقراءة، وتكون هذه الكلمات ذات معنى وبهذا ينتفع المتعلمين بمزايا طريقة الكلمة.

٢-تقدم للمتعلمين جملاً سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

٣-تعنى الطريقة التوليفية بتحليل الكلمات تحليلاً صوتيًّا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، وبهذا تحقق مزايا الطريقة الصوتيّة.

٤-تقدم للمتعلمين اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية اسمًا ورسمًا، وبهذا تحقق مزايا الطريقة الهجائية.

مراحل التعليم بالطريقة التوليفية:

للطريقة التوليفية أربع مراحل رئيسة هي:

١-مرحلة التهيئة:

إنَّ الموضوع القرائيّ المراد تعليمه للمتعلمين بموجب الطريقة التوليفية يتكون من وحدات معنوية صغيرة تشكل بمجموعها موضوعًا واحدًا، إذ ينبغي أن يكون الموضوع صالح للمناقشة والتحدث فيه، لذلك ينبغي أن يمهد له المعلم بإجراء محاورة بينه وبين المتعلمين، تدور حوله وتقوم على أساس أسئلة يطرحها المعلم فيجيب عنها المتعلمين، وفي ضوء هذه المحاورة يحصل التلاميذ على المعنى العام للموضوع لكي يعرفوا عن أي شيء يدور الموضوع المراد منه، لأن المعرفة تؤسس لحالة من الفهم والاستيعاب، أن تتجسد المحادثة بأسئلة هادفة وبسيطة وعبارات واضحة المعاني التي يتضمنها الموضوع القرائيّ.

٢-مرحلة التعرف بالجمل:

تُعَدُّ هذه المرحلة من المراحل التي تتضمن تهيئة الصور التي تعبر عنها كل جملة من الجمل الذي يحتويه الموضوع القرائيّ، وينبغي في هذه الصور أن تكون واضحة جذابة تعكس محتوى الجملة تمامًا، وأن ترتب الصور بطريقة متسلسلة كما هو حال ترتيب الجمل في الموضوع المراد منه ويبدأ العرض بالآتي:

١-عرض الصور بالترتيب.

٢-يطرح المعلم أسئلة على المتعلمين حول ما يشاهدون في هذه الصور للحصول على أجوبة تشتمل على الجمل التي يريد عرضها.

٣-يربط بين الصورة ونطق الجملة الموجودة في البطاقة مع التأشير على الاثنين، وتكرار ذلك مرات عديدة والمتعلمين يرددون ويشاهدون.

٤-يتم التبادل في العرض بين الصور والجمل فمرة ترفع الصورة وتبقى الجملة وينطق بها ومرة ترفع الجملة وتبقى الصورة وينطق بالجملة للتعبير عن محتوى الصورة.

٥-تدريب المتعلمين على التمييز بين الجمل، وذلك بعرض الجمل مجتمعة وقراءتها مرتبة، ثم تغيير مواقع الجمل ومطالبة المتعلمين بقراءتها بعد تغيير مواقعها.

٣-مرحلة التحليل والتجريد:

وتتم في هذه المرحلة ما يأتي:

أ-تحليل الجمل ويتم من طريق:

-عرض الجمل واحدة تلوه الأخرى في بطاقات كاملة ونطقها.

-عرض الجملة مجزأة في بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة وتعرض سوية وتقرأ.

-عرض الجملة مجزأة في بطاقات مع الفصل بين بطاقة وأخرى ونطق الجملة كلمة كلمة، وهكذا مع جميع الجمل الأخرى.

ب-تحليل الكلمات وتتم من طريق:

-عرض الكلمة في بطاقة وتتم قراءتها من قبل المعلم والمتعلم بترددها.

-تجزئة الكلمة إلى مقاطع وعرض كل مقطع في بطاقة وتعرض البطاقات متجاورة وتعطى مرة واحدة والمتعلم يرددها.

-عرض المقاطع منفصلة عن بعضها ونطقها مقطعًا مقطعًا.

-عرض المقطع في بطاقة ونطقه.

-عرض المقطع مجزءًا إلى حروف كل حرف في بطاقة وهكذا بقية المقاطع.

٤-مرحلة التركيب:

وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي:

أ-يتم تركيب الكلمات من المقاطع والحروف ويتم بنفس الطريقة التي عرضت فيها طريقة الكلمة أو الجملة نفسها.

ب-يتم تركيب الجمل من الكلمات ويتم بنفس الطريقة التي عرضت فيها طريقة الجملة، فضلاً عن العناية بإجراء التدريبات الآتية:

-يقوم المعلم بتقديم مجموعة من البطاقات التي تتضمن حروفًا ومقاطع ويطلب من المتعلمين تركيب كلمات منها، ويتم من طريقها إجراء المسابقة بين المتعلمين في تركيب الكلمات.

-يقوم المعلم بتقديم مجموعة من الكلمات في بطاقات ويطلب من المتعلمين تركيب أكبر عدد ممكن من الجمل المفيدة، ويتم من طريقها إجراء المسابقة بين المتعلمين.

مزايا الطريقة التوليفية:

تجمع هذه الطريقة بين مزايا الطريقتين التحليلية التركيبية:

١–تعمل وفق أساس نفسي ملاءم يقدم للمتعلم جملاً أو كلمات لها معنى.

٢–تتناسب هذه الطريقة مع طبيعة المتعلم في اكتساب المعرفة، إذ يبدأ المتعلم بإدراك الكل ثم ينتقل إلى أجزائه وأنواعه.

٣–تعتمد هذه الطريقة على استخدام الوسائل التعليمية بشتى الأنواع والصور والتقنيات حتى تسهل عملية التعليم على المعلم والمتعلم في آن واحد.

٤–تعمل هذه الطريقة بتحليل الكلمات تحليلاً صوتيًا، لتمييز بين أصوات الحروف وربطها برموزها.

خطوات تدريس القراءة:

١–التمهيد والمقدمة:

أكتب عنوان النص على السبورة، ثم أتحدث عن الموضوع لإثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم إلى قراءة الموضوع ثم أوجه عدد من الأسئلة وأحاول إشراك أكثر عدد من التلاميذ في الإجابة عنها.

٢–القراءة الجهرية النموذجية الأولى للمعلم:

أقرأ النص الموجود في الكتاب قراءة أنموذجية مراعيًا فيه قواعد القراءة الصحيحة من حيث إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بصوت واضح يسمعهُ الجميع مراعيًا أساليب الاستفهام والتعجب والأمر والأخبار وتأكيد ذلك.

٣–قراءة التلاميذ الصامتة:

أطلب من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة، أي بالعين من غير همس أو تحريك الشفة ، وأنبههم أن يمسكوا قلم رصاص ويضعوا خطًا تحت الكلمات التي لا يعرفوا معناها أو العبارات أو الجمل الغامضة عندهم.

٤-شرح المفردات والتراكيب الصعبة في النص:

يتم تدوين الكلمات والتراكيب الصعبة الواردة في النص على السبورة، وقراءتها ثم كتابة معناها أمامها وقد يكون الشرح بذكر المرادف للكلمات أو بذكر الضد أو بإدخال المفردة في جملة أو بشرحها.

٥-القراءة الجهرية الثانية للمعلم:

ويقوم المعلم بنفس الطريقة التي تمت بها القراءة الجهرية الأولى.

٦-قراءة التلاميذ الجهرية:

أطلب من التلاميذ قراءة الموضوع حسب الفقرات والأفكار على أن يقرأ كل تلميذ جزءًا من الموضوع ويكمل تلميذ آخر الجزء المتبقي وأحاول إشراك أكثر عددٍ من التلاميذ في قراءة الموضوع، ونبدأ بتكليف التلاميذ المميزين في القراءة ثم الآخرين .

٧-شرح المعنى العام للموضوع:

أقوم بشرح الموضوع بما يتضمن من أفكار ومعاني وربطه بحياة التلاميذ وواقعهم اليومي، كذلك أشراك التلاميذ في مناقشة الموضوع من طريق توجيه بعض الأسئلة إليهم.

٨-حل التدريبات الموجودة في نهاية الدرس وإشراك جميع التلاميذ في ذلك.

٩-الخاتمة: وتتضمن ما يأتي:

-أسئلة تقويمية تقدم للتلاميذ لمدى معرفتهم للموضوع القرائيّ.

- أطلب من التلاميذ كتابة الموضوع مرتين في الدفتر مراعيًا الحركات الأعرابية.

-إعطاء بعض الملحوظات والإرشادات للتلاميذ حول ما يتضمنه الموضوع القرائيّ من أفكار وعبر.



الفصل الثالث

الفهم القرائي

الفصل الثالث

الفهم القرائي

مفهوم الفهم القرائيّ:

الفهم لغةً: عرفه (ابن منظور، ج٧) في لسان العرب بأنّهُ: "الفهم معرفتك الشيءِ بالقلبِ فهمهُ فهماً فهامةً: علمهُ، وفهمتُ الشيءِ: عقلتُهُ وعرفتُهُ ، وفهمتُ فلاناً وأفهمتُهُ وتفهمَ الكلامِ: فهمهُ شيئاً بعد شيءٍ، ورجلُ فهمُ : سريعُ الفهمِ".

إما اصطلاحًا فقد اختلف الباحثين في تعريفهم لمصطلح (الفهم القرائي) حسب التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والتقنيات الحديثة له، فقد عرفه(Catherine ،2002) "عملية يستطيع القارئ من طريقها استخلاص المعنى وبنائه من طريق تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن ثلاثة عناصر أو مكونات مهمة، القارئ، والنص القرائيّ ، والسياق".

في حين يعرفه (سعد،٢٠٠٦) "بأنه الغاية من القراءة والضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة عند المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية"، إما (عبد الباري،٢٠١٠) يعرفه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من طريق امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

إما (زاير، وهاشم،٢٠١٦) عرفه "قدرة القارئ على التفاعل مع النص المقروء بتحديد المحاور الرئيسة فيه وفهم العلاقات بينها، وإيضاح الأفكار الأساسية، ومحاولة الاستعمال الصحيح لهذه الأفكار في الأنشطة الحاضرة أو المستقبلية.

ونستنتج ممّا تقدم أن الفهم القرائي عملية عقلية تفاعلية مشتركة بين القارئ والنص المكتوب الذي يتضمن الأفكار والمعاني، والمستويات بجميع أنواعها، لمعرفة وفهم معاني ما تأثر فيه القارئ.

ويمكن أن نعرفه أيضًا بأنه التفاعل المتبادل بين المرسل (المؤلف) والرسالة التي تتضمنه من معاني وأفكار وفهم ما بين السطور (النصّ) والشخص الذي يتأثر بما فهمه من النص (القارئ)، لمعرفة سهولة وصعوبة ما تضمنه النص المكتوب.

أهمية الفهم القرائيّ:

للفهم القرائيّ أهمية كبيرة في السيطرة على مهارات اللغة جميعها المتمثلة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وفي إيجاد قارئ لمَّا يدور حوله من مستجدات في الميادين عامة، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة طويلة، ولهُ القدرة على الإبداع وإبداء الرأي، والنقد والفهم القرائيّ ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على الملاحظة لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وعدَّ الفهم القرائي مطلبًا أساسيًا وضروريًا ليس في القراءة فقط، وإنما في المواد الدراسية جميعها، فقد ربط الفهم القرائيّ بالتأخر الدراسي، إذ إنَّ فهم المقروء يقلل من مؤشرات الضعف القرائيّ الذي يؤثر في صورة الذات عند التلميذ ويقودهُ إلى القلق، وإنَّ فهم المقروء يقود إلى تحقيق التقدم والتفوق في المراحل الدراسية جميعها ودوامهِ لمدة طويلة في ذاكرة التلميذ موازنة لو أنهُ اكتسبهُ من طريق الحفظ فقط .

كيفية تطوير الفهم القرائي:

نظرًا لمكانة وأهمية الفهم القرائي في حياة المتعلم وأهميته في عمليتي التعلم والتعليم حظي تطويره بعناية كثير من الباحثين الذين بحثوا في مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره عند المتعلمين فكانت لهم الكثير من المقترحات التي تتجسد بتطوير الفهم القرائي، وتتضمن عملية التطوير بالنقاط الآتية:

١-تقديم المساعدة من قبل المعلمين للمتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم وقابلياتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع المقروء بنحوٍ مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة .

٢-تدريب المتعلمين على مهارات الفهم القرائي وتطويرها عند المتعلمين.

٣-تنمية قدرات المتعلمين نحو إستراتيجيات التفكير، والتدريس التبادلي، واكتساب المفردات لتحسين الفهم القرائي، وإستراتيجية خرائط المفاهيم وغيرها من الإستراتيجيات التي اثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي.

٤–استثارة دافعية المتعلمين نحو القراءة من طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة والتشوق للقراءة، وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلاً عن تدريبهم على استخلاص الأفكار الرئيسة، وفهم ما تضمنه النص، واستخلاص العبر والمعاني، وتنمية روح القدرة، والاعتماد المتبادل بين المتعلمين في الفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي:

يقصد بالفهم القرائي مدى اكتساب المتعلم القدرة على فهم المقروء فهمًا حرفيًا، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، وللفهم القرائي مهارات متعددة هي:

١–تحديد الأفكار الرئيسة:

تُعَدُّ الأفكار الرئيسة وما يتصل بها من تفاصيل داعمة أبرز ما في المادة المكتوبة من مضامين ومحتويات، وإنّ الحصول عليها هو أبرز أهداف تعليم القراءة، فتقدم ونجاح المتعلم أو تدني مستواه في المادة الدراسية يتوقف على تحصيله هذه الأفكار، والإفادة منها في تطوير بنائه المعرفي وإثراء خبراته السابقة، فضلاً عن تدريب المتعلمين أثناء قراءتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع المراد منه، وللمعلم الدور الأبرز في تنمية هذه المهارة عند المتعلمين.

٢–ترتيب الأفكار على وفق تسلسلها المنطقي:

إنّ فكرة كل موضوع يتضمن أفكار معينة، وهذه الأفكار تحصل من التتابع المتسلسل للجمل والمعاني، ودور المعلم تنمية معرفة المتعلمين هذا التتابع المنظم للأفكار من طريق قراءة الموضوع بنحوٍ مركز.

٣–القدرة على قراءة التعليمات والتوجيهات:

يتدرب المتعلمين على اكتساب خبرة المعلمين وطريقتهم في الحياة، والإفادة منها في تتبع التعليمات والتوجيهات داخل النص المقروء، وهذا يستلزم الكثير من الحذر والانتباه عند تتبع هذه التعليمات خطوة تلوه الأخرى حتى يدرك المتعلمين المقصود منها، وكيفية تنفيذها، ممّا يحتاج إلى قدر كبير من الدقة والتركيز.

٤-الاستدلال والاستنتاج ممّا يقرأ:

إنَّ مهمة المعلم تدريب المتعلمين على القراءة المركزة والدقيقة لأي موضوع معين، فضلاً عن تدريبهم على الربط بين الأفكار، وإدراك العلاقات بين الحوادث المختلفة، ليتمكنوا من القيام باستنتاجات تؤدي إلى معرفة جديدة ذات معنى.

٥-القدرة على التحليل والنقد في أثناء القراءة:

لكل مادة مقروءة فكرة رئيسة، ودور المعلم أن يستفيد من معارف المتعلمين السابقة والمعلومات التي يمتلكونها في تحليل تلك الأفكار، وإصدار الحكم عليها من المتعلمين، أي تبيان رأيهم فيها للحصول على أكبر قدر ممكن من الفهم والاستيعاب، وهذا من شأنه أن ينمي القدرة الناقدة في القراءة عند المتعلمين والتمييز بين ما يفيد وما لا يفيد.

٦-معرفة أسلوب الكاتب:

إنّها معرفة المتعلمين بطريقة عرض الكاتب لموضوعه، وطريقة عرضه الأفكار، وأسلوبه في تقديم الأدلة والبراهين التي تدعم آراه، فضلاً عن معرفة المتعلمين للأساليب الدعائية التي يستعملها الكاتب لإقناع القارئ بوجهة نظره.

٧-تحديد سمات النص المقروء:

لكل نص قرائي سمات وخصائص يتصف بها، وتميزه من غيره من النصوص المقروءة، ومعرفة المتعلمين بهذه السمات، يوصلهم إلى فهم أعمق للنص.

٨-القدرة على تحديد غرض الكاتب:

إنَّ لكل نص مقروء هدف وغرض، ومعرفة المتعلمين غرض الكاتب وهدفه من النص المقروء، يعني أن المتعلمين قد استوعبوا النص المقروء.

وأضاف (الناقة، والسيد،٢٠٠٣) أبرز مهارات الفهم القرائي هي:

-تحديد الفكرة العامة الرئيسة للنص.

-تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.

-تحديد الأفكار التفصيلية لكل جملة.

-تحديد الكلمات المفتاحية في النص.

-تحديد ما بين السطور من أفكار.

أسباب تدني مهارات الفهم القرائي:

نتيجة للأهمية السابقة للفهم القرائي، فإنَّ تعليمه ينبغي إلا يتم بالصورة التقليدية القديمة التي تنتهج بعض الطرائق المتبعة في تعليمه، وتتضمن ما يأتي:

١-الطرائق السائدة المستخدمة في تعليم القراءة، والتعامل معها بوصفها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المعلم.

٢-قصور طرائق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء، إذ إنَّها لا تراعي ميول المتعلمين، ولا تثير اهتماماتهم ولا تتحدى تفكيرهم.

٣-جهل بعض المعلمين لمهارات الفهم القرائي وكيفية تدريب التلاميذ عليها، بوصفهم يقدمون الأفكار جاهزة إلى التلاميذ دون مساعدتهم على استنتاجها من النص.

٤-إنَّ المعلم يتوقف في تعليم القراءة إلى حد ما على مدى فهمه لتعليمها، فتعليم القراءة يتطلب فهمًا لكيفية معالجة محتواها ومعالجة ميول التلاميذ و معالجة مهاراتها المختلفة .

٥-يدخل بعض المعلمين الصف فيكتب موضوع الدرس على السبورة ويقوم بتسجيل الأفكار ومن ثم ينقلها التلاميذ ليحتفظوا بها للامتحان، ثم يشرح الكلمات الصعبة ، ويطلب من التلاميذ قراءتها فهذه الطريقة قاصرة لا تحقق أهداف القراءة .

مبادئ الفهم القرائي:

لقد ذكرت كثير من المبادئ التي قد تسهم في تنشيط الفهم القرائي، إذ ينبغي على القائمين في المؤسسة التعليمية التربوية مراعاة تعليم القراءة ، ومن هذه المبادئ هي:

١-الفهم القرائي عملية معرفية:

إنَّ الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني، أي أن القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني، ما لم يستطيع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النص المقروء.

٢-الفهم القرائي عملية تفكير:

تُعَدُّ القراءة نوعًا من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، بوصفها تقتضي إعمال الفكرة في المقروء، واستنتاج ما يتضمنه المقروء، وما خلف سطوره، وبذلك تكون القراءة نشاطًا ذهنيًا هادفًا.

٣-الفهم القرائي تفاعل نشط بين القارئ والمقروء:

ينبغي أن يكون القارئ إيجابيًا في تفاعله مع النص، مستعملاً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.

٤-الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية:

أي أنّ الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقروءة بنحوٍ سريع، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة، فضلاً عن القدرة على اكتشاف المعاني الكاملة في النص المقروء.

مراحل الفهم القرائي:

يمر الفهم القرائي بعدة مراحل هي:

١-الإدراك الحسيّ:

يتضمن الإدراك الحسي تعرف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النص، بمعنى فك رموز الكلمات من طريق استخراج السمات الإملائية والنحوية للنص المقروء.

٢-عملية التنشيط:

تتعلق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النص كافة، فعملية تمييز حرف تتطلب عملية تعرف إدراكية، ولا يجري التنشيط حرفًا بعد حرف أو مقطعًا بعد مقطع، وإنما تجري العملية بنحوٍ شامل، ويحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة من الكلمات التي خضعت للتفكيك، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرف.

٣-الاستدلال:

تستعمل المعلومات التي عند القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمنة في النص، أو إكمالها، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس.

٤-التنبؤ:

نشاط إدراكي يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة، هدفه التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، ويقدم مؤشرات تسهل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة.

٥-نشاط الحفظ:

إنَّ الحفظ لمدى طويل يتحقق أكثر بالتصور الدلالي، فتذكر النص كله يتناقص بسرعة أكثر من التذكر المنسوب للمدلول، إما المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان، وتوجد ثلاثة عوامل تؤثر في الحفظ هي: حداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية.

٦-نشاط الاسترجاع والعرض:

بأنّه استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معينة، ويخضع استرجاع المعلومات إلى درجة كبيرة لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثر في الحفظ.

عمليات الفهم القرائي:

للفهم القرائي عمليات مختلفة، يندرج تحتها عمليات فرعية، وله مهارات، ومستويات متدرجة، تتداخل فيما بينها، وتساهم في عملية الفهم القرائي للمتلقي، إذ يتم من طريقه ثلاث عمليات، الأولى الفهم كعملية تحصيل معلومات، ينبغي معرفة القارئ للحقائق التي يحتويها النص، والثانية عملية فحص، وتأمل، وتفكير في المعلومات المكتسبة، والثالثة عملية قبول أو رفض الرسالة التي يرسلها النص المقروء بعد فهمه في العمليتين السابقتين، فهي عملية تقويمية، وهناك نظريتان الأولى تُعَدُّ فهم المادة المقروءة عملية كلية واحدة لا يمكن تجزئتها؛ أما النظرية الأخرى فترى أن عملية الفهم عملية معقدة جدًا، يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات.

هناك خمس عمليات للفهم القرائي تتضمن عمليات فرعية أخرى، جاءت كما يأتي:

١-عمليات جزئية:

وهي عمليات صغرى عبارة عن اختيار أجزاء صغيرة من الجملة، للتذكير بها، وتهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتقوم هذه العملية بدورها على عمليتين فرعيتين هما الربط أو التركيب؛ أي تكوين جملة مفهومة وصحيحة عبر ربط الكلمات ببعضها، ويتم ذلك بفهم معنى الكلمات، أو فهم قواعد اللغة التي قام عليها تكوين الجملة، والعملية الأخرى الاختيار الجزئي؛ أي اختيار الفكرة الأساسية من النص ليتم تذكرها، وذلك يتم عبر اختيارها من أجزاء معينة من النص المقروء.

٢-عمليات تكاملية:

وهي عمليات فهم العلاقات والأسباب المذكورة بالنص، وفهم علاقات الجمل ببعضها في السياق الواحد، وتقوم هذه العملية على ثلاث عمليات فرعية أخرى، الأولى هي العائد؛ مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والثانية الروابط؛ وهي ما يربط الجمل ببعضها مثل السبب والنتيجة، والتوضيح، وتأكيد المعلومات، أما الثالثة فهي الاستنتاج؛ أي تكوين معلومات جديدة من طريق ربط الجمل ببعضها.

٣-عمليات كلية:

وتهتم بتنظيم النصّ، وتلخيصه، وانتقاء الأفكار المفيدة منه؛ ليسهل تذكرها.

٤-عمليات مكملة:

وهي تقدم للقارئ معلومات واستنتاجات تفصيلية مكملة بهدف الإسهاب، وهي لا تتقيد بهدف الكاتب، وبدورها تقوم على خمس عمليات فرعية هي توقع الأحداث المقبلة، والتزود بمعلومات إضافية عن المقروء؛ وهذا يعتمد على الخلفية المعرفية للقارئ، والتصور الذهني للتعبيرات المجازية والحقائق، والاستجابة الفاعلة والانفعالية للمقروء، واستخدام مهارات التفكير العليا للتفاعل مع النص المقروء؛ مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

٥-عمليات ما وراء المعرفة:

أي إدراك القارئ لما يقرأ ويتعلم، واختيار إستراتيجية القراءة المناسبة، وتكييف سلوك القراءة، ومن ثم تقويمه، وتعديله، حتى يتحقق الفهم.

مقومات الفهم القرائي:

إنَّ من أبرز المقومات التي تتجسد في فهم المقروء هي:

١-القدرة العقلية:

تؤدي القدرة دورًا كبيرًا في فهم الادة المقروءة بدقة وسرعة، فضلاً عن التعرف على الكلمات لتحسين الاستيعاب بسرعة.

٢-اللغة:

قدرة القارئ على نطق الكلمات ومعرفة معاني الجمل ، والقدرة على تمييز الصورة البصرية للكلمة وتذكرها.

٣-الخبرة السابقة:

إنَّ الخبرة السابقة تسهل على القارئ عمليات الاستنتاج وفهم المعنى الضمني والظاهري للنص وعملية النقد.

٤-النضج العام للقارئ:

المتمثل في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي ، وهو يتفاوت متعلم لآخر.

٥-العوامل العاطفية:

وتشمل مفهوم الذات وتأثير المعلم والمادة الدراسية .

٦-العوامل الاقتصادية والاجتماعية.

٧-العوامل التربوية:

وتشمل التعليم الملائم الأعداد المناسب للمعلمين، وإستراتيجيات التدريس المتبعة، ومدى التركيز على مهارات القراءة.

٨-الدافعية عند المتعلمين والمعلمين.

٩-النصّ (محتواه، لغته، بنيته):

وتشمل كمية المعلومات وكثافتها وتقاس بطول القطعة، وطريقة العرض، والتفاعل بين الكاتب والقارئ.

١٠-مناسبة النص لخلفية المتعلم المعرفية.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائيّ:

هناك عوامل كثيرة يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء، ومن أبرز هذه العوامل ما يأتي:

١-ملائمة المقروء مستوى نضج القارئ، واستعداده القرائي.

٢-صلة المقروء بالخبرات السابقة التي مرَّ بها القارئ، والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنيته المعرفية السابقة.

٣-الأسلوب الذي يتم عرض المقروء به ومدى مناسبته لقدرات القارئ.

٤-سلامة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.

٥-واقعية القارئ وانجذابه لقراءة الموضوع.

٦-مقروئية المقروء وسهولة مفرداته.

٧-معايشة القارئ الموضوع المقروء وأفكاره.

٨-قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب ودرجة اتقانه مهارات الاستيعاب القرائي.

٩-نضج القارئ واستعداده القرائي، فضلاً عن ذلك الاستعداد العقلي والعضوي والنفسي.

١٠-الحشو والتكرار في المقروء.

١١-قدرة القارئ على تحليل النص المقروء والحكم عليه، وعدم التسليم بكل ما يحمل من أفكار الا بعد محاكمتها والتأكد من صلاحيتها في ضوء خبراته السابقة.

مستويات التفكير للفهم القرائي:

حدد(Harris & smith ،1992) أربع عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، وهي:

١-عملية التحديد:

وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تتم عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.

٢-عملية التحليل:

وتتطلب هذه العملية اختيار القارئ لجزء من النص بعدّه مخططاً عقلياً أو بعدّه تركيباً، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائيّ.

٣-عملية التقويم:

وتتطلب هذه العملية حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء على وفق معايير معينة.

٤-عملية التطبيق:

ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات، التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى أو في مواقف مشابهة.

مستويات الفهم القرائيّ:

لقد تنوعت مستويات الفهم القرائي حسب تقسيمات الباحثين لها، وما تتضمنه من مهارات ومستويات فرعية متنوعة، بوصف القراءة عملية تفكير وتحليل، واستنتاج، وتلخيص، ومقارنة.

فقد حددّت (Robert ،1984) مستويات الفهم القرائيّ في ثلاث مستويات هي:

المستوى الأول: مستوى الفهم الحرفيّ:

ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ومن مهارات هذا المستوى ما يأتي:

-تعرف التفاصيل.

-تحديد الأفكار الرئيسية.

- تحديد تسلسل الأحداث وتتابعها.

-تحديد المعنى المناسب.

-تحديد المترادفات، والأضداد، والمعنى المشترك، وإدراك الترتيب المكاني والزماني.

المستوى الثاني: مستوى الفهم الاستنتاجيّ:

ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص، لاستخلاص المعاني، التي لم يصرح بها الكاتب بنحوٍ مباشر، ومن مهارات هذا المستوى هي:

-تحديد أوجه الشبه والاختلاف في النص القرائي.

-تحديد السبب والنتيجة في النصِ القرائيّ.

- تحديد سمات بعض الشخصيات.

-تحديد أهداف الكاتب ومقاصده.

-تحديد ما بين السطور وما ورائها.

المستوى الثالث: مستوى الفهم التقويميّ أو الناقد:

ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ في الحكم على الأفكار والمعلومات، التي أوردها الكاتب في موضوعه، ومن مهارات هذا المستوى هي:

-تمييز الحقيقة من الخيال.

-تحديد المناسبة.

-تحديد القيمة.

-تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النص.

-التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.

وصنفَ (الناقة، ووحيد، ٢٠٠٢) مستويات الفهم القرائيّ إلى ما يأتي:

أ-مستوى الفهم المباشر:

بأنه قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهمًا مباشرًا كما وردت في النص صراحة، ويتضمن ما يأتي:

-تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

- تحديد الفكرة العامة المحورية للنصِ.

- إدراك الترتيب بحسب الأهمية.

ب-مستوى الفهم الاستنتاجيّ:

ويقصد به قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النص، ويتضمن ما يأتي:

-استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

-استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.

- استنتاج المعاني الضمنية في النصّ.

ج-مستوى الفهم النقدي:

بأنه قدرة القارئ على إصدار الحكم على النص المقروء لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا، على وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة، ويتضمن ما يأتي:

-التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية.

-التمييز بين الحقيقة والرأي.

- تحديد مدى مصداقية الكاتب.

-التمييز بين المعقول واللامعقول.

-الحكم على أصالة المادة المقروءة، ومدى مناسبتها للعصر.

د-مستوى الفهم التذوقيّ:

بأنه قدرة القارئ على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره، ويتضمن ما يأتي:

-إدراك القيمة الجمالية والدلالية الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.

-إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.

-إدراك احساس القارئ بما أحسه الكاتب أو الشاعر أو الأديب.

ه-مستوى الفهم الإبداعي:

بأنه مستوى عال من الفهم يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة المبادأة والابتكار والخروج عن المألوف، ويتضمن ما يأتي:

-اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

-تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.

-مسرحية النصّ المقروء وتمثيلهِ.

-التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص.

-القدرة على ترتيب أحداث النص المقروء بنحوٍ إبداعي.

الأهداف من تحديد مستويات الفهم القرائي:

إنَّ من أبرز الأهداف التي تحدد مستويات الفهم القرائي تتجسد بالنقاط الآتية:

١-تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة للمتعلم والمعلم في آن واحد.

٢-استعمال طريقة تساعد على تنمية قدرات القارئ في فهم المقروء، الذي لا يعتني بتحديد مستوى الفهم ربما يركز على تنمية النقد بينما مهارة التفسير ضعيفة وهي أساس للنقد، أو من يضيع وقته في التركيز الحرفي أو التفسيري بينما بإمكانه التحدي والصعود للنقد أو التذوق.

٣-تحديد الخبرة الحقيقية التي يحتاجها القارئ لتحسين قدرته على الفهم القرائي.

٤-صياغة أسئلة مناسبة تناسب قدرات المتعلمين، والسبب والنتيجة من فهم النصّ المراد منه.

النماذج المفسرة للفهم القرائي:

إنَّ النماذج المفسرة للفهم القرائي تقع في ثلاث فئات هي:

١-القراءة كعملية من أسفل إلى أعلى:

إنَّ عملية الفهم وفق هذا النموذج تبدأ بالحرف والتعرف إلى الكلمة ومن ثم الانتقال إلى العبارات والجمل وينتهي بالحصول على المعنى الاجمالي للنص، ووفق هذا النموذج فإنّه ينظر إلى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية فهو يستجيب للنصِّ في أثناء قراءته ولا يضع فروضًا أو يقوم بعمل تنبؤات على نحو فاعل، وينبغي أن يدرك الحروف يضمن فهم الكلمة وأن فهم الكلمة يؤدي إلى فهم الجملة وفهم النصّ هو النتيجة الطبيعية لذلك، والفهم على وفق هذا النموذج يساير النظرة التقليدية للقراءة، بوصفها تقوم على بعض المهام ذات المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز.

٢-القراءة كعملية من أعلى إلى أسفل:

إنَّ عملية الفهم وفق هذا النموذج ينبغي أن القارئ يقوم بتفسير ما يقرأ أو يحلل وإعطائه أبعادًا ربما لا تكون موجودة في النصِّ وربما لم يقصدها الكاتب، فالقارئ لا يكتفي بالتسليم بما هو موجود في النص كحقيقة نهائية بل يقوم بوضع الفروض التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة وهذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع وعلى أساس قدرته اللغوية ، فضلاً عن استمرار القارئ في القراءة تتضح له صدق فروضه أو رفضها أو تعديلها، والفهم على وفق هذا النموذج يساير النظرة الحديثة للقراءة بوصفها تقوم على المهارات ذات المستويات العليا مثل الخلفية المعرفية، والتنبؤ ووضع الفروض والتثبت والتصحيح.

٣-القراءة كعملية تفاعلية:

إنَّ عملية الفهم وفق هذا النموذج تتفاعل فيها المعلومات في اتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى ومن هنا أطلق عليه النموذج التفاعلي وهذا النموذج يلائم النظرة التفاعلية التي تُعَدُّ القراءة تفاعلاً دائمًا لتحديد المهارات، إذ إنَّ المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرف السريع على الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك رموز النصّ، وإنَّ المهارات التفاعلية ذات المستويات العليا تسمح بإعادة صياغة النص كبناء موحد ومترابط للمعنى، وللوصول إلى الفهم لا بد أن يكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ المتمثلة في خبراته السابقة وأغراضه وإستراتيجياته وكفاءته اللغوية والمعلومات التي في النص والتي تمثلها الرموز اللغوية.

وعلى وفق هذا النموذج يعتقد أن عمليات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك فيها عمليات أخرى، فالتنبؤ الذي هو وليد المعالجة من أعلى إلى أسفل يتأثر بنتائج المعالجة من أسفل إلى أعلى، وإنَّ المعالجة من أسفل إلى أعلى تتأثر بالمعالجة من أعلى إلى أسفل ومن طريق التفاعل النشط بين هذين النوعين من المعالجة يصل القارئ إلى فهم النصّ ، وهذا التفاعل يحدث دائمًا في آن واحد.



الفصل الرابـع

المقروئية

الفصل الرابـع
المقروئية

نـشأة وتـطور المقروئية:

بدأت الدراسات عن المقروئية في الولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينيات من القرن الماضي عندما كانت معرفة القراءة والكتابة لعامة الناس لا تزال منخفضة، وكذلك عندما احتاجت الحكومة إلى توزيع وثائق مكتوبة أكثر تعقيداً في مجالات مختلفة، وعن أولى الدراسات المرتبطة بالمقروئية والتي كانت استجابة لطالبها (جونيور هاي) مدرس العلوم والذي نبه على ضرورة الاهتمام بمقروئية الكتب، لكي يزود الكتب المدرسية بما يجعل المتعلمين يتعلمون ويفهمون الحقائق العلمية والرياضية، إذ لحظ عجز المتعلمين عن التقدم في تعلم علوم المعجم ومفردات اللغة، التي تُعَّدُ بمثابة ضرورة لفهم هذه النصوص.

فقد أشارَ (أرسطو) إلى أن ما يُكتَبُ يجب أن يكون سهل القراءة والنطق، وهذه السهولة تعتمد النقاء، والنقاء أساس للأسلوب، فهو يعتمد على قوانين استخدام الروابط بنحوٍ صحيح، وتوظيف مصطلحات خاصة وليست أسلوبية، واجتناب المصطلحات الغامضة، والمحافظة على التأنيث والتذكير، وإنَّ ما وصلت إليه بحوث المقروئية من تقدم في العصر الحديث، هو امتداد لجهود حثيثة اهتمت بتحسين الاتصال المكتوب بين الناس وإن لم تحمل المصطلحات المتداولة الآن وكان تسهيل أسلوب الكتابة، وتذليل صعوبة القراءة هو هدف المحاولات القديمة للمقروئية.

ففي منتصف القرن العشرين السابق ربط الباحثون بين المفردات وصعوبة القراءة، حتى أصدر (ثورندايك) في عام (١٩٢١م) قائمة تضمنت عشرة آلاف كلمة شائعة جمعها من كتب تعليم الإنجليزية، وكان ذلك العمل الأساس الذي بنى عليه أول معادلة للمقروئية في عام (١٩٢٣م)، وفي عام (١٩٤٨م) طور كل من (ديل وشيل) معادلة جديدة للمقروئية تعتمد على حساب عدد الكلمات في الجملة (طول الجملة)، وقائمة تضم (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف كلمة، ثُمَّ بدأت مرحلة أخرى من تطور المقروئية في عام (١٩٥٣م) حينما أبتكر (تيلور) طريقة جديدة لقياس مقروئية النصوص المكتوبة أطلق عليها اسم (أسلوب التتمة).

ويرجع ظهور دراسات المقروئية إلى سببين هما:

١-زيادة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، فقد كانوا يتعلمون الكتب المؤلفة لطلاب المرحلة الثانوية ممّا شكل صعوبة لتعلمهم فهمها.

٢-نمو أدوات البحث العلمي المستخدمة في حل المشكلات التربوية، ومن هذه الأدوات ظهور أول قائمة تكرار على يد ثورندايك في كتابه (Teachers word book) وذلك في عام (١٩٢١م)، كل ذلك أدى إلى تطوير طرائق قياس صعوبة النص سواء أكانت للأطفال أم البالغين، للكتب المدرسية أم كتب القراءة الحرة، إذ إنَّ مصطلح المقروئية يُستخَدمُ حديثًا في التعرف على وضوح الخط أو المادة المقروءة، وسهولة القراءة الراجعة إلى ميل القارئ للمادة المكتوبة وشغفه بها، وسهولة الفهم أو الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتابة.

ويمكن أن نستنتج ممّا تقدم أن تطور نشأة المقروئية مرت بمراحل عدة، إذ بدأت الدراسات فيها في الدول الأمريكية أولاً، في حين انتقلت إلى دول أخرى، ولا سيما في العراق حديثاً، ويرجع هذا إلى عدة أمور منها:

١-كثرة أعداد التلاميذ في الصف.

٢-كثرة الكلمات والمصطلحات الغامضة في النصوص القرائية.

٣-تأليف الكتب، ولا سيما كتب القراءة في اختيار نصوص قرائية غير ملائمة لعمر المتعلمين.

مفهوم المقروئية:

لَمْ يتفق الباحثون على مفهوم محدد لمفهوم المقروئية؛ لأنَّ الباحثين في هذا المجال يتعامل معها حسب الأداة التي استخدمت في قياسها، ممّا لا شك فيه إنَّها الدرجة النسبية لصعوبة النصوص العلمية التي يواجهها التلاميذ في فهم مضمونها.

وقد عرف (ابن منظور، ١٩٥٦)المقروئية لغةً: "من الفعل قَرَأهُ ويَقْرُؤُهُ الأخيرة عند الزجاج، وقَرْءاً وقراءةً وقُرآناً، الأولى عند اللحياني، فهو مَقْرُوءٌ، وصحيفة مْقر ٌءَةٌ وهو القياس".

أما عن مفهوم المقروئية اصطلاحًا فقد عرفت بتعريفات عديدة منها:

١-"بأنّها المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما في ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر والتي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء في الاتصال بها،

ويُقاسُ هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة، ومدى سرعتهم في قراءتها فضلاً عن ميلهم نحوها". (Dale and chall ,1948)

٢-"إنَّها التطابق بين المادة التعليمية المكتوبة والقدرة القرائية للتلاميذ الذين أُعِدتْ لهم المادة التعليمية". (Harris ,1960)

٣-"إنَّها درجة تبين مستوى صعوبة المادة القرائية، وتحدد هذه الدرجة تبعاً لمستوى تلاميذ الصفوف الدراسية". (Good,1973)

٤-"مصطلح يُطلَقُ للدلالة على سهولة الفهم أو الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتابة". (كلير، ١٩٨٨)

٥-"سهولة أو صعوبة المادة المقروءة، أيَّاً كان مجال تلك المادة". (الكندريّ،١٩٩١)

٦-"المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما في ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر والتي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء في الاتصال بها، ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة، ومدى سرعتهم في قراءتها فضلاً عن ميلهم نحوها". (عبد الوهاب، ٢٠٠٤)

٧-"تدل على درجة وضوح المادة المكتوبة من حيث رسمها وطريقة كتابتها، كما تدل على مدى قدرة القارئ على فهم محتواها من حقائق ومعلومات صريحة أو ضمنية".(أبو صليط،٢٠٠٧)

٨-"سهولة الفهم أو الاستيعاب نتيجة لأسلوب الكتابة".(أبو زهرة،٢٠٠٩)

٩-"مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر في فهم القارئ للمادة المقروءة، فهمًا يعينه على مواصلة القراءة والاستمرار فيها، فضلاً عن إشباعه لرغباته وحاجات القرائية. (عبد الباري،٢٠١١)

١٠-"بأنّها درجة السهولة والصعوبة في فهم، واستيعاب المقروء من قبل القارئ بعد تفاعل، وتوافق طبيعة القارئ كميوله ودوافعه ومستواه العمري والفكري، وطبيعة المقروء من طريق الشكل والمضمون، كدرجة سهولته ووضوحه وأسلوبه . (موسى، ٢٠١٢)

١١-"درجة الصعوبة أو السهولة في فهم الطالب واستيعابه لما يقرأه، وتتمثل هذه الدرجة في الاسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوعات المقدمة إليه على وفق اختبار معين وسرعتهم في قراءتها". (الزويني، ٢٠١٤)

ويمكن أن نعرف المقروئية بأنّها مقدار سهولة أو صعوبة نص معين يرسله المرسل (الكاتب) ويستقبله القارئ (المستمع) من المادة المطبوعة تؤثر فيه أو لا تؤثر في المحصلة النهائية.

وتعرف المقروئية ببساطة شديدة بأنَّها قدرة القارئ على قراءة النص والتفاعل معه بسهولة ويسر، وهذا الأمر يتوقف إلى حد كبير على أسلوب الكاتب، ومدى مراعاته لخصائص الجمهور الذي سيقرأ الموضوع، وممّا لا شك فيه فإنَّ قدرة القارئ على قراءة الموضوعات المختلفة بسهولة ويسر يساعد على فهم هذا الموضوع، والاحتفاظ به حيًا في الذاكرة لأطول مدة ممكنة، فضلاً عن أنه يعين على سرعة القراءة وقدرة القارئ على الانتقال السريع بين الفقرات، ممّا يوثر بدرجة كبيرة في كم المعلومات المكتسبة من الموضوع المقروء، كما أنه يعين على زيادة دافعية القارئ واستمراره في عملية القراءة.

ويمكن أن نلخص بعد أن عرضنا عددًا من التعريفات أن للمقروئية أبعادًا متعددة هي:

١-المفردات وكيفية اختيارها.

٢-الجمل والتراكيب اللغوية المناسبة للمتعلم.

٣-الأسلوب المناسب لعرض المادة اللغوية.

٤-المحتوى الثقافي المنشود إكسابه للمتعلم.

٥-دافعية المتعلم وأغراضه من التعليم والقراءة.

٦-الإخراج الفني للمادة المطبوعة.

أهمية المقروئية:

على الرغم من إننا نعيش في عصر التطور المعرفي والتقدم التكنولوجي وتزايد الحاجة إلى قراءة ما يتوافر من مطبوعات ومنشورات إلا أن هناك تدنيًا في المستوى القرائيّ للقراء وعلى مختلف مستوياتهم من المتعلمين أو غيرهم، وهذا ما دفعنا للبحث عن وسائل فاعلة ومجدية

لمعرفة مدى ملائمة المواد التعليمية المقروءة في المدارس لقدرة المتعلمين على الفهم والاستيعاب.

وتقوم المقروئية على كشف العلاقة التفاعلية بين القارئ والموضوع القرائي، فالقارئ عندما يقرأ أي موضوع في أي مجال فإنَّ عنده مجموعة من الخبرات السابقة المرتبطة بالموضوع، ومجموعة من مهارات القراءة، فضلاً عن ميول واتجاهات نحو قراءة موضوعات معينة في مجالات محددة، ودافعية واستعداد ذهني وجسمي لقراءة هذا الموضوع أو ذاك.

وتهتم المقروئية بالموضوع القرائي نفسه، بوصفه نصًا يقوم على مجموعة من المقومات تتمثل بالمحتوى القرائي في النص المقروء، وأسلوب الكاتب في عرضه للموضوع، وكيفية تصميمه وعرضه للهيكل العام أو البناء العام للموضوع، ويتناول هذا التصميم عدة أمور تتمثل بالآتي:

-نوع الخط وحجم الموضوع المكتوب.
-ألوان الخطوط والصور.
-الصور والرسوم البيانية والتخطيطية المستخدمة في الموضوع.
-أماكن وضع الصور والرسوم ومدى مناسبتها لطبيعة الموضوع والهدف منه.
-الجداول والمخططات.
-تباعد الأعمدة والصفوف في الجداول ومدى مناسبتها للموضوع وللقارئ.
-لون الخلفية للموضوع المكتوب.
-تباعد الأسطر في الموضوع.

فكل العوامل السابقة تُعَدُّ من الأسس المهمة في فهم الموضوع القرائي، وتفاعل القارئ معه تفاعلاً يدفعه إلى استمرار القراءة، وإلى التوسع في قراءة موضوعات أخرى ذات صلة بالموضوع المقروء، وإذا كان الأمر كذلك فما المقروئية؟ وما علاقتها بالمفردات؟ وكيف يمكن قياسها قياسًا علميًا؟ وما النتائج المترتبة على هذا القياس؟

ويساعد تعرف مقروئية المواد الدراسية المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصفوف تلائم الفروق الفردية للمتعلمين، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم، وأيضاً يساعد المعلمين في تكييف طرائق تعليمية مع القدرات القرائية والفكرية للمتعلمين، وتزداد أهمية المقروئية في المجال

التربوي، فالمقروئية تسهم بدرجة كبيرة في اختيار كتب مدرسية ذات مواصفات ومعايير خاصة تؤثر تأثيرًا ايجابيًا في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، نظرًا لما للكتاب المدرسي من مكانة متميزة بين مدخلات العمل التربوي، فهو رفيق المتعلم الملازم له، فضلاً عن أن لها أهمية كبيرة في نجاح عدد من القراء في الاتصال بها، ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة وسرعتهم في قراءتها، وميلهم نحوها.

والمقروئية تكمن في أنها تكسب المتعلم رصيدًا معرفيًا وعلميًا يؤهله إلى فك أبجديات الحروف فتنتقل القراءة عنده من مجرد القراءة السطحية إلى القراءة العميقة الواعية، كما تهتم المقروئية بالموضوع القرائيّ نفسه، بوصفه نصًا يقوم على مجموعة من المقومات منها، المحتوى القرائيّ في النص المقروء، وأسلوب الكاتب في عرضه للموضوع، ونوع الخط وحجم الموضوع المكتوب، وأماكن وضع الصور والرسوم ومدى مناسبتها لطبيعة الموضوع والهدف منه، ولون الخلفية للموضوع المكتوب، وتباعد الأسطر في الموضوع، وتزداد العناية بمقروئية الكتب المدرسية بنحوٍ خاص، وذلك للارتباط المباشر بين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي ومقروئية كتب المواد المدرسية في مراحل التعليم المختلفة. فضلاً عن أن المقروئية تؤدي إلى تعلم أفضل وتذكر أكثر.

وقد نالت دراسة المقروئية عناية الكثير من المربين والمعنيين بالكتب بنحوٍ عام، والكتب المدرسية بنحوٍ خاص، لا سيما في النصف الثاني من القرن الماضي فتوسعوا في تحديد عواملها وطرائق قياسها والتوجيهات المؤدية إليها التي من بينها ما ذهب إليه (وليام) و(دباي) في عام (٢٠٠٤) وأطلقا عليه القواعد الذهنية للكتابة التي من أبرزها:

-استعمل الجمل المألوفة السهلة القصيرة في الكتابة.

-ابتعد عن اللغة الخاصة فيما تكتب.

-ابتعد عن تحديد الجنس والثقافة في لغتك.

-ابدأ الجملة بأفعال مادية محسوسة في حالة الأمر.

-استعمل رسومات مزودة ببيانات بسيطة ليسهل فهمها.

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص أهمية المقروئية بما يأتي:

١-دورها في إعداد المواد والكتب بنحوٍ يجعلها متوافقة مع قدرات المتعلمين ومراحلهم العمرية ممّا يؤدي إلى سهولة فهم محتواها.

٢-تسهم في تقليل الفقد في عملية التعلم والتعليم؛ لأنها تجعل التعلم أكثر إنتاجية.

٣-تجنب المتعلمين التعرض إلى اليأس والإحباط الذي قد ينجم عن ضعف الفهم وقلة التحصيل.

٤-وجود علاقة إيجابية بين مقروئية الكتب ومستوى تحصيل المتعلمين.

٥-تحديد مستوى المقروئية يمكن المعنيين من التنبؤ بمستوى التحصيل الذي يمكن أن يحققه المتعلمين بقراءة الكتاب المقرر.

٦-تساعد على بناء معايير متعلقة بمقروئية النصوص، تكون مناسبة للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة.

٧-تساعد المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصعوبة تلائم الفروق الفردية للمتعلمين، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم.

٨-تساعد على مواجهة الضعف القرائي عند المتعلمين.

٩-توفير الوقت والجهد والمال الذين يهدرون؛ بسبب عدم اختيار طرائق تعليمية مناسبة.

١٠-علاج مشكلات التأخر الدراسي، وصعوبات التعلم عند المتعلمين.

١١-تنمية مهارات القراءة الصحيحة، بما ينعكس بالإيجاب على عمليات التعلم.

ويستنتج ممّا تقدم ذكره أن للمقروئية أهمية كبيرة في تأليف المواد الدراسية المختلفة، لا سيما منهج القراءة، إذ تساعد في عملية التعلم والتعليم في استيعاب وفهم النصوص المكتوبة من قبل القارئ، وتسهم أيضًا في التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين، فضلاً عن تبين العلاقة بين المرسل والمستقبل لفهم نص معين.

العوامل المؤثرة في المقروئية:

بذل العلماءُ جهودًا كبيرة في سبيل تحديد أبرز العوامل التي تؤثر في مستوى سهولة الكتابة أو صعوبتها في اللغات المختلفة، وقد لخصوها في مجموعتين من العوامل هما، الأولى

تتعلق بالنص نفسه، والأخرى تتعلق بالقارئ وقدرته ومعلوماته، إذ إنَّ مفهوم المقروئية يرتبط بموضوع الاتصال بين المتعلم والمادة المكتوبة في الكتاب؛ فالاتصال السليم بين المرسل والمستقبل لن يتمَّ ما لم يفهم المستقبل الرسالة التي يبثها المرسل ومعرفة مضمونها ودلالاتها.

فالقراءة تتطلب فهم معنى المقروء والمعنى الإجمالي لما كُتِبَ، وقد ينشأ عن سهولة النص المكتوب يسر الفهم، كما ينشأ عن صعوبة النص تعذر الفهم، ويترتب على هذا وذاك ما توصل إليه (Borrmuth) من طريق بحثه، إذ وجد أن العديد من الكبار والصغار يخفقون في فهم ما يقرؤون بسبب تعقيد اللغة التي بين أيديهم وليس بسبب القصور في قدرتهم على فهم ما يقرؤون.

وتؤثر في مقروئية النصوص العلمية عوامل عديدة منها طباعة المادة المقروءة مثل، حجم الحرف، وطول السطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعية الحروف، والصور والأشكال الموضحة للنصوص، فضلاً عن طول الكلمات، وشيوعها، وطول الجمل، ومدى تعقيدها، وهناك عوامل عديدة تؤثر في المقروئية أبرزها:

أولاً: عوامل تتعلق بالقارئ، وتشمل الجوانب الآتية:

أ–الخلفية الثقافية والمعرفية السابقة عند القارئ بما فيها العادات والتقاليد والمعتقدات والمعرفة العلمية واللغوية، ومستوى قدرته على الفهم من شأنها أن تؤثر في مستوى مقروئية النص لذلك ينبغي أن تؤخذ هذه الخلفية أساسًا من الأسس التي يبنى عليها النص.

ب–معرفة القارئ بالموضوع الذي يتحدث عنه النص، لأن معرفة القارئ الموضوع الذي يدور حوله النص ستكون سببًا من أسباب زيادة معدل المقروئية، لأنّها تعينه على فهم معاني التراكيب.

جـ–العمر القرائي والقدرة على القراءة، إن العمر القرائي وقدرة القارئ على القراءة لها أثر كبير في المقروئية فعندما يكون النص المقروء ملائمًا لعمر القارئ وقدراته القرائية فإنَّ ذلك سيؤدي حتمًا إلى زيادة مستوى المقروئية.

د–ميول القارئ ودوافعه، إنَّ ميل القارئ ومستوى دافعيته نحو قراءة النص يؤدي إلى رفع مستوى المقروئية لذلك ينبغي أن تراعى ميول المتعلمين وإثارة دافعيتهم للقراءة عند إعداد النص ومن العوامل التي تسهم في إثارة دافعية المتعلمين نحو قراءة النصوص تتمثل بالآتي:

-اختيار الموضوعات التي يميل إليها المتعلمين وتستجيب لعناياتهم.

-تدعيم النص المقروء بالصور والرسوم الملائمة.

-اعتماد الأسلوب الملائم في عرض المادة.

-ملائمة طبيعة المحتوى لمستوى المتعلمين وقدراتهم.

-وضوح المادة المقروءة وحسن إخراجها.

ثانياً: عوامل تتعلق بالنص، وتشمل الجوانب الآتية:

١-الجانب الدلالي الخاص بالكلمات.

٢-الجانب النحوي الخاص بتركيب الجمل.

٣-كثافة الأفكار في النص.

٤-ملائمة النص لمستوى المتعلمين وميولهم وخبراتهم.

٥-الطباعة والصور والرسوم.

١-الجانب الدلالي الخاص بالكلمات:

إنَّ المقصود بالجانب الدلالي عدد حروف الكلمة التي تستخدم في النص ونوع تلك الحروف ومدى تجانس مخارجها بوصف الكلمات تمثل الوحدات التي يتكون منها النص، وتُعَدُّ من العوامل المؤثرة في مقروئية النص ، ومن أبرز العوامل التي تتصل بالكلمات وحروفها وتؤثر في المقروئية ما يأتي:

أ-طول الكلمة:

من العوامل التي تزيد من صعوبة المفردة اللغوية كثرة مقاطعها، ويمكن حساب هذه المقاطع من طريق عدّ المقاطع المكونة لمائة كلمة كما في قولنا (جمهورية يوغسلافيا الاتحادية)، إذ إنَّ الجملة السابقة تمثل ثلاث كلمات، وهي تمثل عددًا من المقاطع، ومن ثمّ فإنَّ عدّ المقاطع هو حل وسط تسمح لأي شخص لحساب صعوبة المفردات بسهولة، دون فحص كلمات الموضوع كل كلمة على حدة.

ب-أصوات حروف الكلمة:

إنّ أصوات حروف الكلمة تؤثر في مقروئيها وصحة قراءتها فعندما تكون مخارج الحروف متنافرة تصعب قراءة الكلمة كما هو الحال في كلمة (الهعخع) في قول الأعرابي: تركت ناقتي

ترعى الهعخع، وعلى الرغم من أنّها تتكون من مقطعين فقط إلا أن قراءتها صعبة لتنافر مخارج الحروف وتشابه أصواتها.

ج-تكرار الكلمة:

إنَّ المقصود في تكرار الكلمة تواترها في النص، وتكرار الكلمة يؤدي إلى أن تكون أكثر مقروئية لألفة القارئ بها، وهذا ما ذهب إليه الحلي والناقة في عام (١٩٧٩)، إذ أكدا أن تكرار الكلمة يساعد على فهمهما وسهولة قراءتها، فالكلمات الأكثر تكرارًا في النص يتعرف عليها القارئ ويفهمها أسرع من تلك الكلمات الأقل تكرارًا.

د-شيوع الكلمة:

إنَّ شيوع الكلمة وألفة القارئ لها يساعد على زيادة مقروئية النص عكس الكلمات الغريبة على القارئ، لأنّها تعوق فهم القارئ وتقلل السرعة في القراءة غير أن هذا لا يعني أن يكون المقروء مقصورًا على الكلمات الشائعة، والابتعاد عن الكلمات الجديدة إنما ينبغي وضع خطة لتقديم الكلمات الجديدة في النصوص التي تقدم للمتعلمين، وتقديمها تدريجيًا وفق أوليات مدروسة، ممّا لا شك فيه أنه لا يوجد تحديد متفق عليه من الباحثين حول الكلمة الشائعة فهناك من حدد نسبتها بـ (٧٥%) من كلمات الأطفال، وهناك من حددها بأنّها الكلمات التي تتكرر مرات عديدة في عينة الدراسة من دون تحديد نسبة معينة، ولكن المتفق عليه هو أن الكلمات الشائعة في الاستعمال بين القراء أسهل قراءة وفهمًا.

هـ-صعوبة الكلمة:

تُعَدُّ صعوبة الكلمة من العوامل المؤثرة في مقروئية النص القرائيّ، وتتمثل هذه الصعوبة في تعدد مقاطع الكلمة الواحدة، أو أن الكلمة المتضمنة في الموضوع القرائيّ ذات صبغة تجريدية عالية، إذ تستعصي على الفهم، ويمكن حساب عامل الصعوبة من طريق عدّ مقاطع الكلمات في الموضوع من جهة، أو حساب متوسط عدد الكلمات الصعبة في كل موضوع.

٣-الجانب النحوي الخاص بتركيب الجمل:

يُعَدُّ الجانب النحوي بنية الجمل وتركيبها من طريق الطول والتعقيد، أما طول الجملة فيقاس بعدد كلماتها في حين يقاس التعقيد الذي يُعنى بتحليل الجملة بعدد الجمل البسيطة أو

نسبتها المئوية مقارنًا بعدد الجمل المعقدة التركيب ونسبتها المئوية، وعلى هذا الأساس فإنَّ هذا الجانب يشتمل على ما يأتي:

أ-طول الجملة:

مثلما كان لطول الكلمة أو قصرها من أثر في سهولتها وصعوبتها فالجملة كذلك ، إذ إنَّ الجملة القصيرة أسهل في القراءة من الجملة الطويلة ، فتداخل افكار الجملة الطويلة يتطلب من القارئ جهدًا وقدرة في ربط هذه الافكار لإتمام المعنى، الأمر الذي يصعب على المتعلمين، لا سيما وأنهم يتعجلون تمام المعنى ممّا يجعل طول الجمل يقف حائلاً دون ذلك.

ب-الفكرة التي تشتمل عليها الجملة:

إنَّ صعوبة الجملة أو سهولتها لا تتوقف على طولها وقصرها فقط بل على الفكرة أو الأفكار التي تحملها فكلما كانت الفكرة واضحة عند القارئ كانت قراءة الجمل أسهل وكلما كانت معقدة غير واضحة أدت إلى صعوبة القراءة.

ج-التركيب النحوي للجملة:

يُعَدُّ التركيب النحوي من العوامل المؤثرة في المقروئية فعندما يكون تركيب الجملة النحوي بسيطًا تكون قراءتها أسهل أما إذا كانت الجملة ذات تركيب نحوي معقد فإنَّ ذلك سيكون سببًا في صعوبة قراءتها ويأتي التعقيد في تركيب الجملة النحوي من طريق:

-تقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم.

-الحذف.

-الضمير العائد: وغير ذلك ممّا يسبب التعقيد النحوي في تركيب الجملة.

وقد أشار (أحمد، والناصر،١٩٩٣) إلى أن التعقيد في التراكيب اللغوية يرجع إلى الكثير من الأسباب أبرزها:

-الإكثار من استخدام المجاز والاستعارة والكناية.

-التقديم والتأخير لأغراض بلاغية.

-كثرة المتعاطفات داخل الجملة الواحدة.

-زيادة التراكيب المبنية للمجهول قياسًا بالمبنية للمعلوم.

-استعمال نفي النفي بدلاً من الإثبات.

-تباعد أركان الجملة عن بعضها.

-استعمال الحروف الزائدة من دون مسوغ.

ويمكن أن نستنتج أن للتعقيد أثر كبير في تركيب الجملة النحوي، ممّا يؤثر في مقروئية النص عند المتعلمين، لا تظهر الصعوبة الحقيقية بالمفردات والألفاظ فحسب، إنما في التراكيب ذات المفردات اللغوية المعقدة التي تجعل القارئ عاجزًا عن فهم واستيعاب النص المقدم له.

٣-كثافة الأفكار في النص:

يعتمد الجوهر الرئيس للموضوع على أفكاره، ولذا يجب أن نراعي السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار الموضوع، فهناك ضرورة أن تكون الفكرة الأساس للموضوع واضحة وصريحة، والسعي لتعزيز الفكرة الخاصة إذا كانت تتضمن مفاهيم جديدة على المتعلمين، فإن ذلك ممّا يساعدهم في فهم الأفكار بيسر وسهولة، فسهولة الأفكار ووضوحها يؤثران في المقروئية فالأفكار المعقدة لا تصلح للقراءة السهلة ويجب ألّا تركز الفكرة في عدد قليل من الكلمات، وإلا تختلط أجزاؤها وفروعها وأقسامها بحيث يصعب على القارئ معرفة معالمها الرئيسة.

٤-ملائمة النص مستوى المتعلمين وميولهم:

ينبغي أن يراعي النص المستوى التعليمي والنضج القرائي عند المتعلمين، وميولهم وعنايتهم، ويثير دافعيتهم، ويراعي خبراتهم السابقة؛ وذلك لكي يكون أسهل قراءة وفهمًا من القارئ ممّا يزيد من مقروئية النص، أما إذا كان النص فوق المستوى التعليمي للقارئ ولا يتصل بخبراته السابقة، ولا يراعي ميوله، ولا يثير دافعيته فإنَّ ذلك سيؤدي إلى شعور القارئ بالإحباط وعدم القدرة على فهم النص والتلكؤ في القراءة فيؤدي إلى خفض المقروئية.

٥-الطباعة والصور والرسوم:

تُعَدُّ الطباعة والصور والرسوم من أبرز العوامل المساعدة على اخراج الكتاب المدرسي المتمثل في حجم الحروف ومدى وضوحها وطول الأسطر والمسافات بين الكلمات والأسطر وغيرها، جميعها عوامل لها دور كبير في وضوح المادة المقروءة من عدمه.

وتشكل الصور والرسوم جزءًا مهمًا لا يُستغنَى عنه في تأليف الكتب المدرسية، لما لها من دور في مساعدة القارئ وتوضيح المادة العلمية له، لذا ينبغي أن يُحسِنَ مؤلفو الكتب اختيار

الصور والرسوم ذات الصلة الوثيقة بالموضوع المراد تعليمه. وأن تكون جذابة ومشوقة للقارئ حتى يستمتع في قراءتها.

ولكي تسهم الرسوم والصور في زيادة المقروئية ينبغي أن تتمثل بالآتي:

-أن تكون الصور والرسوم ذات صلة وثيقة بمحتوى التعلم معززة له.

-أن تكون وظيفية ذات معنى وتشدد على إبراز فكرة معينة.

-أن يتوافر لها عنصر الجذب للقارئ وإثارة انتباهه.

وهناك من صنف هذه العوامل إلى :

١-العوامل التي تتعلق بالقارئ وتشمل:

-القدرة اللغوية عند القارئ ومحصوله اللغوي.

-الخلفية الثقافية والمعرفية عند القارئ بما فيها العادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف اللغوية والعلمية، والخبرات التي اكتسبها.

-مستوى نضج القارئ وقدرته على الفهم، وعمره القرائي.

-دافعية القارئ وميوله وحاجته إلى محتوى المقروء.

٢-العوامل التي تتعلق بالمادة المقروءة وتشمل:

-وضوح الكلمات ودلالتها.

-التركيب النحوي للجمل.

-كثافة الأفكار في النص.

-ملائمة المحتوى لمستوى القارئ واستجابة لحاجاته.

-الطباعة والتنسيق.

-الصور والرسوم التي تعزز الفهم والاستيعاب.

وقد أضاف سليمان (٢٠٠٢) بعض العوامل الأخرى المؤثرة في المقروئية تتمثل بالآتي:

أ-العوامل النفسية والعاطفية والعقلية:

تتصل هذه العوامل بالدافعية والعناية بالمشاعر العاطفية، فضلاً عن الاستعدادات العقلية عند القارئ، مثل: الذكاء، والقدرة على التفكير، ومراحل التفكير التي تتطور عند المتعلم في

مراحل عمره المختلفة من الحسي إلى التجريدي، فكلما كانت الدافعية أقوى يستطيع القارئ التغلب على مادة قرائية أصعب.

ب-العوامل الإدراكية والبصرية:

وتشمل هذه العوامل وضح الخط، وحجم الحروف، وشكل الصفحة وحجمها، وكيفية توزيع المادة عليها إذا كانت متراصة أو متباعدة، فضلاً عن التشكيل، فجميع هذه العوامل تؤثر في مدى الاستيعاب والفهم للمادة المقروءة.

جـ-العوامل الفيزيائية:

وتشمل هذه العوامل كمية الضوء، والحالة الجسمية، فضلاً عن التعب والمرض، ودرجة الحرارة المحيطة بالمتعلم، وبوصف القارئ يجلس بنحوٍ مريح على المقعد أو الفراش.

وممّا تقدم ذكره يمكن أن نقول أن لكل عامل من هذه العوامل له أثر كبير في مقروئية النصوص القرائية، وينبغي أن يأخذ بنظر الاعتبار من قبل واضعي المناهج المدرسية في المراحل جميعها، فضلاً عن اختيارهم للنصوص الواقعية التي من نفس البيئة التي يعيشون فيها المتعلمون.

مستويات مقروئية النصوص:

للمقروئية ثلاث مستويات هي:

١-المستوى المستقل: المستوى الذي يستطيع عنده المتعلم أن يقرأ النص ويستوعبه من غير تلقي مساعدة من المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة تقدر بين (٦١-١٠٠%)؛ لأن هذا يعني أن المتعلم تمكن من استيعاب النص معتمدًا على نفسه.

٢-المستوى التعليميّ: المستوى الذي يستطيع المتعلم عنده أن يقرأ النص ويستوعبه بإشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة تقدر بين (٤١-٦٠%)، بمساعدة من معلمه، وبلوغ المتعلم هذا المستوى يعني تمكن المتعلم من استيعاب النص بمساعدة المعلم له.

٣-المستوى المحبط: المستوى الذي يعجز عنده المتعلم عن استيعاب النص وفهمه حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة من (٤٠% فما دون) في اختبار المقروئية، وهذا يعني عجزه عن استيعاب النص على الرغم من مساعدة المعلم له .

ويؤخذ على هذا الأسلوب من أساليب قياس المقروئية أن النتائج التي تجم عنه قد تعكس صعوبة الاختبار لا صعوبة النص، وحاجته إلى قدر كبير من الوقت والجهد والخبرة والدراية في بناء الاختبارات الصالحة لقياس الجوانب والمتغيرات المختلفة التي يراد قياسها.

الأبعاد الأساسية للمقروئية في ضوء الاتجاهات الحديثة:

إنَّ الاتجاهات الحديثة في المقروئية تعتمد أساسًا على المواءمة في النظر إلى كل من النص، والقارئ؛ بوصفها أن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به حتى تتحقق الغاية الأساسية من التعليم بنحوٍ عام، والقراءة بنحوٍ خاص، وإحداث التفاعل المنشود الذي يؤثر تأثيرًا ايجابيًا على شخصية المتعلم، ممّا لا شك فيه أنه المحور الرئيس في عملية التعليم، وتتمثل هذه الأبعاد بالآتي:

١-البعد الأول: اهتمام القارئ ودافعيته.

٢-البعد الثاني: إمكانية المادة المطبوعة للقراءة.

٣-البعد الثالث: الضبط والترقيم.

٤-البعد الرابع: الاختبارات والمعادلات التي اهتمت بقياس المقروئية.

البعد الأول: الاهتمام والدافعية:

على الرغم من أهمية هذا العامل في تحقيق قدر كبير من النجاح في القراءة، وفقًا لما أكدته الدراسات التي أجريت في مجال مقروئية المجلات والجرائد، فإنَّ الالتفات إليها وتناولها كمؤثر أساسي في مقروئية الكتب، ليس على المستوى المرجو، وإنَّ لهذا البعد أثر كبير في إقبال المتعلمين على قراءة الكتب، ويؤكد ذلك أن شخصًا ما مهتمًا بالقراءة عن الإلكترونيات يكون أكثر تحمسًا وتواصلاً مع نص مكتوب في مجلة تهتم بهذا المجال، في حين لا يحدث هذا الحماس والتواصل مع كتاب في التاريخ كتب بلغة سهلة بسيطة.

ولو نظرنا نظرة فاحصة لواقعنا التعليمي تؤكد أن الدافعية لقراءة الكتب المدرسية منخفضة إلى حد كبير، يؤكد ذلك استعانة المتعلمين بكثير من الكتب الخارجية كبديل للكتاب المدرسي، هذا ليس في دولة بحد ذاتها، وإنَّما على المستوى العالمي، لدرجة أنه أصبح يطلق على الكتاب المدرسي (الكتاب الذي لَنْ يقرؤه أحد إلا إذا كان مضطرًا لذلك)، إذ إنّه يعني من النظور العملي ان الكتب المدرسي ينبغي أن تكون أبسط ممّا هي عليه الآن، وأنَّ تبنى في ضوء اهتمامات المتعلمين، وأنَّ تثير دافعيتهم نحو القراءة والتعلم.

البعد الثاني: إمكانية المادة المطبوعة للقراءة:

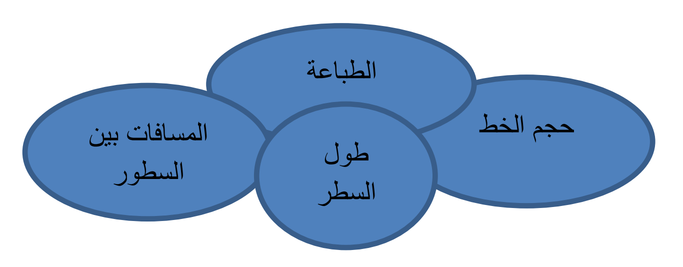
ممّا لا شك فيه قد يكون المتعلم قارئًا جيدًا، إذ يقرأ بمعدل (٢٥٠-٣٠٠) كلمة في الدقيقة، وتتحرك عيناه في سلسلة من الحركات السريعة، ولكن قد يتخلل ذلك من (٨-١٠) وقفات في السطر العادي، وتستهلك حوالي (٩٠%) من زمن القراءة، ممّا يجعلها أقل سرعة وإن كانت أكثر فهمًا، ولكن ذلك يعكس أن هناك خلل فيما يتصل بالطباعة بما يؤثر في مقروئية الصفحة المطبوعة، ويقصد بالطباعة نوع الخط، والتخطيط أو التنظيم الكتابي، وبناء الجملة وتركيبها.

١-نوع الخط:

من المعروف أن هناك خطوطًا كثيرة ومتنوعة، وبعض هذه الخطوط أكثر قابلية من غيرها، لا سيما لمتعلم الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، فضلاً عن أن يكون الخط المستخدم في الكتابة أحد المعايير التي ينبغي مراعاتها في الحكم على مقروئية الكتب المدرسية، وفي هذا الصدد توصي الدراسات السابقة إلى ضرورة أن تكون الحروف والخطوط المستخدمة في كتب الأطفال كبيرة وواضحة، لتناسب مدى إدراكهم.

٢-التخطيط أو التنظيم الكتابي:

ويمكن أن نتعرف على العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي من طريق النظر إلى الشكل الآتي:



العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي، يبين لنا الشكل أعلاه أن العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي تتمثل بالآتي:

-حجم الخط.

-طول السطر.

-المسافات بين السطور والكلمات.

-الطباعة.

ممّا لا شك فيه ينبغي التأكيد على اختيار مواد قرائية تتحقق فيها المبادئ المتصلة بحجم الخط وطول السطر ومراعاة المسافات بين السطور والكلمات بما يساعد في إحداث حركات فاعلة لحاسة العين في أثناء القراءة.

٣-بناء الجملة وتركيبها:

يُعَدُّ عنصر بناء الجملة وتركيبها من العناصر التي تثر في إمكانية قراءة النص المطبوع ، الي يتعلق بالكلمات والجمل التي يختارها المؤلف، وهذا العنصر أسهل العناصر قبولاً للقياس، فالجمل القصيرة تتكون من كلمات قليلة تتناسب مع عمر قرائي، ويختلف العمر القرائي الذي تتطلب جمل طويلة محتوية على عبارات نعتية وكلمات مقطعية.

البعد الثالث: الضبط والترقيم:

ينبغي أن يضبط الكتاب المدرسي ضبطًا شبه كامل، لا سيما في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائي، فلا تفعل منه إلا حروف المعاني وبعض الحروف الساكنة، وإنَّ الحركات التي نغفل رسمها في الكتب المدرسية هي حروف متممة للكلمات، وقد أهملت كثيرًا حتى ظنها بعض المعاصرين قيمًا صوتية ثانوية، فتسامحوا فيها بالحذف والتغيير والتشويه، وتكون في أول الكلمة ووسطها وآخرها حروف كاملة تسهم في تأدية المعنى وتحديده، فإنَّ لَمْ تعط حقها في القراءة والكلام والتفكير، فالمعنى إذا أفسد أو دخله الاختلال والسطحية، فلا بد من اثبات كل

رمز صوتي يساعد على ضبط الكلمة، حركة كان، أو همزة، أو تضعيفًا أو تنوينًا، في حين إذا أضفنا إلى هذا علامات الترقيم، فوضعنا كلامنا في المكان المناسب بعناية ودقة، قدمنا للقارئ، لا سيما القارئ الصغير خدمة ناجحة، تساعده على فهم المعنى، وتعلم اللفظ السليم في القراءة والتعبير، إذ هو يعطي كل حرف حقه من الصوت، وكل كلمة وجملة وعبارة حقها من الأصوات والنبرات والأداء.

البعد الرابع: الاختبارات والمعادلات التي اهتمت بقياس المقروئية:

هناك من يلجأ إلى الطرائق السهلة في التحديد، وآخرون من يلجأ إلى طرائق تحتاج إلى بذل الجهد وإعمال العقل، وأسهل طريقة لتحديد المستوى القرائي للكتاب، تتمثل في الاكتفاء بما ذكره هذا الكتاب من تحديد للعمر القرائي أو الزمن له، فالعديد من الناشرين والمؤلفين يحرصون على ذكر ذلك يحدث بأشكال متعددة، كأن يقال أو يكتب رمز يرمز لأمر معين (RI3)، وهذا يعني المستوى الثالث، أو أرقام تكتب ويرمز لها بأرقام معينة مثل (٠٠٩-٠٠٧)، وتعني الأعمار من (٧-٩) سنوات وغيرها.

ومن المفترض معرفة مدى كفاءة الكتاب المدرسي، تحديد العمر العقلي للنصوص المتضمنة فيه؛ وذلك لتعرف مدى توافقها مع العمر القرائي للمتعلمين، في حين أن العمر الزمني الذي يستخدم في هذا السياق يشير العمر الزمني للقارئ الذي يتمكن قراءة نص ما ويفهمه، فالنص الذي له عمر قرائي يقدر بسبع سنوات هو النص الذي يستطيع أن يقرؤه تلميذ في سن السابعة ويفهمه.

الأساليب الحديثة في المقروئية:

اتفقَ العلماء والباحثون فيما بينهم على أن المفردات تُعَدُّ العامل المهم في تحديد صعوبة المادة القرائية؛ وذلك لأن جزءًا كبيرًا جدًا من العمل المبكر الذي تمَّ في هذا الصدد قد ركز على عامل المفردات منذ بداية العناية بمقروئية الموضوعات المختلفة، ولذا فقد أشارَ العلماء إلى وجود أدوات عدة التي يمكن من طريقها قياس مقروئية المفردات اللغوية ومن بين هذه الأدوات ما يأتي:

١-أسلوب الأحكام:

أسلوب يستند إلى تقدير مقروئية المادة التعليمية إلى أحكام عدد من الحكام من الخبراء والمتخصصين من طريق استبانات أُعِدتْ لهذا الفرض، وبإيجاد نسبة الأحكام على النصوص المقروءة يمكن الحكم على صعوبتها، وأول من استعمل هذا الأسلوب هو (Eelley) فوجد أن صعوبة القراءة يمكن الحصول عليها بإيجاد الحكم على القطعة، فظهرت له أن هذه الطريقة حققت نتائج جيدة، فالمعلم من أقدر الخبراء والمحكمين في إصدار حكم على كتاب مدرسي أو منهج معين، بحكم خبرته واحتكاكه بهم، كما أنه من أكثر الخبراء دراية بميول واهتمامات تلاميذه وقدراتهم، وعليه فإن تقديره سيكون أكثر دقة من غيره من المحكمين.

٢-أسلوب السؤال والإجابة:

من طريق هذا الأسلوب يتم تقديم نص ما لمتعلمين في أعمار مختلفة ليقرءوه، ثم تعطى لهم مجموعة من الأسئلة لقياس مستوى الفهم لهذا النص، ومن طريق إجاباتهم يقدر هذا المستوى، ومن ثمّ العمر القرائي وهذا الأسلوب في كثير من الأحيان يعطي نتائج غير حقيقية.

٣-أسلوب التتمة:

يُعَدُّ هذا النوع من الأساليب الذي يقدم نص معين للمتعلم، حذفت منه كلمات معينة بنظام معين، ثمّ يكلف المتعلم بكتابة هذه الكلمات المحذوفة، فإذا استطاع أن يتنبأ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساسًا أعطي درجة كاملة، وإذا لَمْ يستطيع ذلك بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية أعطي نصف درجة، فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة، وهكذا يحسب العمر القرائي لهذا النص، ويأخذ على هذا الأساس أنه مستهلك للوقت.

٤-أسلوب مطابقة النص بقائمة مفردات معيارية:

يتم في هذا الأسلوب مطابقة الكلمات المتضمنة بالنص بالكلمات المتضمنة في قوائم معيارية أعدت بوساطة متخصصين في هذا المجال، ويحسب العمر القرائي للنص وفقًا لهذا الأسلوب، ويؤخذ عليه أنه ممل، ومن الاختبارات المشهورة في هذا المجال اختبار ديل وشال.

٥-أسلوب حساب طول الجملة وعدد المقاطع:

يشير في هذا الأسلوب كل من (هاريسون، وجورج كلير) إلى وجود أكثر من (٢٠٠) مائتي اختبار من الاختبارات المشهورة التي تهتم بقياس العمر القرائي، ومن ثمّ مقروئية

النصوص من طريق قياس طول الجمل وحساب عدد المقاطع، دون العناية بترتيب الكلمات داخل الجمل، على الرغم من وجود اختبارات أخرى أهتمت بذلك، وفي بعض الاحيان يطلق على هذه الاختبارات معادلات المقروئية، وتعرف بأنّها أداة تنبئية تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة؛ وذلك لتوفير مؤشر كمي وموضوعي لمستوى الصعوبة.

طرائق قياس معادلات المقروئية:

من الأساليب التي تستخدم في قياس المقروئية أسلوب صيغ المقروئية، أو معادلات المقروئية، ويعود ظهور معادلات المقروئية إلى عشرينيات القرن الماضي إذ تم ابتكار معادلة أو صيغة لقياس المقروئية وعدت أفضل أسلوب لقياس مقروئية النصوص القرائية، والمعادلة أو الصيغة هي أداة تنبؤية تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة لتوفير مؤشر كمي موضوعي لمستوى الصعوبة.

ويرى الكثيرون من المهتمين في مجال القراءة والمقروئية أن المعادلات تُعَدُّ أكثر طرائق قياس المقروئية قبولاً، وإنَّ استخدام المعادلات يقتضي تحليل النص في ضوء عدد من المتغيرات اللغوية التي تمثل مستوى صعوبة النص ثمّ حساب التكرارات الخاصة بمتغيرات الكلمات، والجمل في النص ثم التعامل مع هذه التكرارات بتطبيق المعادلة، ثم مقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها بمستوى المقروئية الملائم للصف ، أو المرحلة الدراسية الذي تم حسابه مسبقًا، أو مطابقة النتيجة بالرسم البياني بالمعادلة المستخدمة لتحديد مقروئية النص.

إنَّ هذه المعادلات تعددت وطورت في العالم الغربي لا سيما في اللغة الإنكليزية حتى وصل عددها في ثمانينيات القرن الماضي ما يقرب من (٢٠٠) معادلة نجم عنها أكثر من ألف دراسة، وقد عرفت هذه المعادلات بأسماء أصحابها كما موضحًا في الشرح، ومن أبرز معايير اختيار إحدى هذه المعادلات الصدق والثبات، والدقة في تحديد المستوى وسهولة الاستخدام ومن أبرز المعادلات أو الصيغ التي تستخدم لقياس مقروئية النصوص ما يأتي:

أ-معادلة فليش (Flesh,1950):

ظهرت هذه المعادلة عام (١٩٥٠م)، إذ تستعمل هذه الصيغة في تحديد قياس صعوبة المواد القرائية من المرحلة الابتدائية حتى المستويات الجامعية، وتعتمد على حساب معدل طول الجملة بالكلمات ومعدل طول الكلمة بالمقاطع. (الزعبيّ،٢٠٠١)

ب-معادلة فراي (Fry,1977):

ظهرت هذه المعادلة عام (١٩٧٧م) على نحو رسوم بيانية، وتعتمد على حساب معدل المقاطع، وعدد الجمل في النص، وهي مصممة لتحديد درجة المقروئية لكل المستويات، ويقوم أساسًا على اختيار (١٠٠) كلمة بطريقة عشوائية من الكتاب، ثمّ نحسب عدد الجمل، وعدد المقاطع، وبعدها نقارن عدد الجمل بعدد المقاطع للحصول على المستوى القرائيّ للكتاب.

وتُعَّدُ هذه الصيغة من الصيغ الشائعة استعمالاً في مجالي البحث والتعليم، إذ إنّها تقيس درجة مقروئية المواد المكتوبة بدءًا بمراحل التعليم الابتدائيّ وانتهاء بالمرحلة الجامعية، ويتضمن استخدام هذه المعادلة ما يأتي:

-اختيار ثلاث قطع من بداية المادة ووسطها ونهايتها تتألف كل قطعة ممّا لا يقل عن (١٠٠) كلمة تحذف منها أسماء الأعلام.

-حساب عدد الجمل في كل قطعة ومعدل طول الجملة في القطعة.

-حساب عدد المقاطع في كلمات كل قطعة، وحساب معدل عدد المقاطع في القطع الثلاث.

-تحديد مكان تقاطع معدل المقاطع في كل (١٠٠) مع معدل عدد الكلمات التي تتألف منها الجمل على الرسم التخطيطي الذي يمثل صيغة المقروئية ويمكن معرفة أين تقع هذه النقطة في المستويات القرائية التي يحددها الرسم بدءًا بمستوى الصف الأول وانتهاءً بالمرحلة الجامعية.

ج-معادلة ديل وشال (Dale & Chall):

بأنّها المعادلة التي تعتمد على حساب عدد الكلمات في الجملة، إذ إنّها تستعمل فيها عدد الكلمات غير الموجودة في قائمة الكلمات الشائعة الخاصة بالصيغة وهي مصممة لتحديد صعوبة المواد القرائية من المرحلة الابتدائية حتى المستويات الجامعية.

إنَّ استخدام هذه المعادلة يتطلب إتباع الخطوات الآتية:

-اختيار أربع قطع يتكون كل منها ممّا لا يقل عن (١٠٠) كلمة.

-حساب عدد الكلمات في كل قطعة.

-حساب عدد الجمل في كل قطعة.

-حساب عدد الكلمات التي لم ترد في قائمة الكلمات الشائعة، أو المألوفة.

-استخراج معدل عدد الكلمات في القطع الأربع.

-استخراج معدل عدد الكلمات التي لم ترد في قائمة الكلمات المألوفة في كل قطعة.

-استخراج معدل عدد الكلمات في الجمل.

-تقسيم معدل عدد الكلمات غير الواردة في قائمة الكلمات المألوفة على معدل عدد الكلمات في القطع الأربع وضرب الناتج × ١٠٠ .

د-معادلة بورموث (Bormuth, 1975):

وهي المعادلة التي قام بتطويرها (بورموث) لتقدير مستويات الاستيعاب في ثلاث مستويات في حالة استعمال اختبار(كلوز) وهي (٣٥% ، ٤٥% ، ٥٥%) ، إذ قام بوضع قوائم لتحويل النسبة المئوية إلى علامات تحدد درجة المقروئية آخذاً بنظر الاعتبار عدد الحروف في كل كلمة، وعدد الحروف في كل جملة من النص موضوع الدراسة.

ه-معادلة داود (١٩٧٧م):

ظهرت هذه المعادلة في عام (١٩٧٧م)، وقد أُستعمِلتْ في اللغة العربية، وهي مصممة لقياس مقروئية النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية وتقوم على حساب متوسط طول الكلمة من الحروف، ومتوسط طول الجملة من الكلمات، ومعدل تكرار الكلمة، وحساب النسبة المئوية للجمل الاسمية، والنسبة المئوية للمعارف.

و-معادلة الهيتي (١٩٨٤م):

وهي المعادلة التي ظهرت في عام (١٩٨٤م)، التي استعملها (الهيتي) في اللغة العربية واستند فيها إلى آراء (١٥) محكمًا و(٦٠) نصًا من نصوص المرحلة الابتدائية، التي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس من المرحلة ذاتها، إما متغيراته كانت متوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة، ومتوسط تكرار الكلمة.

ونلحظ من العرض السابق أنه منذ عام (١٩٨٤) لَمْ تظهر في البيئة العربية معادلة جديدة معتمدة على المعادلات الإحصائية لحساب مقروئية النصوص، أو المواد المقررة على التلاميذ بنحوٍ عام، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بنحوٍ خاص، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تداخل عوامل أخرى تؤثر في مقروئية النصوص لا ترجع إلى النص ذاته، وإنما ترجع إلى المتلقي، أبرزها ميوله واستعداداته واهتماماته بالنص المقروء، ولتطبيق معادلة الهيتي يمكن اتباع الخطوات الآتية:

-اختيار نصوص ممثلة للكتاب بطريقة عشوائية لا يقل عدد الكلمات في كل منها عن (١٠٠) كلمة.

-حساب عدد الكلمات في كل نص.

-حساب عدد الحروف في كل نص.

-استخراج معدل طول الكلمة باستخدام المعادلة الآتية:

معدل طول الكلمة = عدد الحروف / عدد الكلمات

-ضرب معدل طول الكلمة الذي تم الحصول عليه من المعادلة السابقة× (٤.٤١٤) .

-طرح الرقم (١٣.٤٦٨) من ناتج الخطوة السابقة.

-ناتج الطرح هو مستوى مقروئية النص.

ونلحظ ممّا تقدم أن لكل معادلة من هذه المعادلات التي أعدها الباحثون أستندَ كل منهم إلى مجموعة من الخصائص والصفات في تقديرهم للنصوص القرائية من طريق طول الكلمة، وطول الجملة، وتكرار الكلمة وشيوعها، فكل منهم قامَ بحذف الكلمة ذات الترتيب المعين من قبله.

مجالات استعمال المقروئية:

لا يقتصر استعمال المقروئية على مجال واحد من مجالات الحياة المتعددة سواءً أكان المجال تربويًا أم غيره، وتستعمل المقروئية في كل مجال حسب ما يقتضيه ذلك المجال أو ما يتطلبه، ومن أبرز استعمال المقروئية تتمثل بما يأتي:

أولاً: في المجال التربوي وتستعمل المقروئية بالآتي:

-تقويم مقروئية الكتب الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة، وفي مختلف اللغات والبلدان، بدءًا من المرحلة الابتدائية وانتهاءً المستويات الجامعية من قبل الباحثين والمعلمين والناشرين، فضلاً عن تقويم مقروئية الاختبارات النفسية والاستبانات البحثية لغرض تسهيل لغتها للمستجيبين.

-تطوير القدرات القرائية، وعلاج ضعف المتعلمين في القراءة، لا سيما باستعمال أسلوب التتمة.

-تقويم مقروئية مختلف أنواع أسئلة الاختبارات المدرسية، لا سيما الاختبارات ذات الاختيار من متعدد.

ثانيًا: في المجال الإعلامي:

-تُستخدَمُ في مجال الصحافة لغرض الاتصال بالجماهير، ورفع مستوى تأثير المواد الإعلامية في الرأي العام.

ثالثًا: في مجال الخدمات الصحية والطبية:

-تحسين مقروئية النشرات الطبية وتعليمات الأدوية.

-تحسين مقروئية النشرات الطبية وتعليمات الأدوية.

رابعًا: في المجال الاقتصادي:

-تحسين مقروئية التقارير الاقتصادية والتجارية، وتعليمات الضرائب والرسوم.

-تستخدم في مجال الترجمة وإجراء المقارنات بين الترجمات في ضوء المتغيرات اللغوية.

-تقويم التقارير السنوية لأعمالهم التجارية والقرارات الإدارية، ومساعدتهم في ترويج البضائع، وتحقيق أهدافهم في المستهلك باستعماله الصحيح لبضائعهم.

ويمكن لنا أن نبين ممّا تقدم أن الحاجة الماسة للمقروئية لا تتحدد في مجال معين بل في شتى المجالات المختلفة، لا سيما المراحل الدراسية جميعها.

الفئات التي تتعامل مع مقروئية الكتب المدرسية:

أولاً: المؤلفون:

يُعَدُّ المؤلف أحد أركان الكتب المدرسية، ومبدع النصوص القرائية التي تتضمنها الكتب المدرسية، وهو المحرك الأساس لكل مدخلات المنظومة التعليمية، ممّا لا شك فيه نوصي المؤلفين الذين يقومون بتأليف كتب القراءة في المرحلة الابتدائية ضرورة توخي الدقة في اختيار النصوص التي تعالج من طريق هذه الكتب مع مراعاة ميول المتعلمين في هذه المرحلة العمرية المهمة في حياة الفرد، فضلاً عن مراعاة العوامل المؤثرة في مقروئية الكتب التي سبق عرضها.

ثانيًا: المعلمون:

ممّا لا شك فيه أن للمعلم أثر كبير في تبسيط المادة العلمية المعروضة في الكتاب المدرسي، ويتوقف عليه بعد الله عز وجل نجاح المتعلم أو فشله في القراءة، وينبغي عليه أن يوظف ما عنده من إمكانات تعليمية وتدريسية، ووسائل تعليمية، وأنشطة منهجية في تحقيق الأهداف المنشودة من درس القراءة، فضلاً عن إثارة ودافعية المتعلمين نحو الكتاب المدرسي بما يساعدهم في تحقيق هذه الأهداف.

ثالثًا: التلاميذ:

يُعَدُّ المتعلم محور العناية في العملية التعليمية برمتها، ومن أجله، وفي ضوء إمكاناته وقدراته، أعدت الكتب المدرسية، ولذلك فعليه أن يقبل على قراءة الكتب دون خوف أو تردد، وليكن متأكدًا من أن سهولة الكتاب أو صعوبته لا تكمن في النص ذاته فقط، وإنما تكمن في مدى تفاعله مع النص وتقبله له، ومتابعته لمعلمه.

رابعًا: الموجهون والمديرون:

يُعَدُّ متابعة المديرين وتواصلهم المباشر في المؤسسة التعليمية، لا سيما داخل المدرسة ، وعليهم يقع عبء تزويد المعلمين بما يساعدهم على كيفية تقويم الكتب المدرسية، وتذليل ما قد يوجد بها من تحديات قد تعوق أداءهم التعليمي والتدريسي، وتحقيق أقصى درجة من الاستفادة من الكتاب المدرسي.

مفهوم النـصّ:

هو الكلام المكتوب الذي يدلّ على شيء محدّد يراد منه ايصال رسالة أو معلومات معينة للقارئ، وتبنى هذه النصوص على أسس وقواعد سليمة، وكل نصّ من النصوص له نوع يمكن تحديده من طريق فهمنا له، ويمكن الحكم على هذا النص بالاكتمال أو النقص من طريق محكمين ذوي خبرة ومعرفة.

أنـواع النـصوصّ:

تقسم النصوص الأدبية النثرية إلى عدة أنواع من طريق المضمون والغاية، فمن طريق المضمون نجد الرسائل والقصص والروايات وأدب الرحلات والمذكرات الشخصية فضلاً عن الخطب والرسائل الإخوانية والتجارية، أما من طريق الغاية فتنقسم النصوص إلى:

١-النـصوصّ السردية:

بأنّها نصوص تتضمن عرضًا لحدث أو مجموعة من الأحداث، إذ يرمي من روائها الكاتب إلى أن يقوم القارئ باستخلاص العبرة أو العبر.

٢-النـصوصّ التفسيرية:

وهي نصوص تعرض بطريقة تحليلية تفسيرية، إذ يكون غرض الكاتب تقديم رؤية تحليلية لظاهرة ما أو تفسير حدث في ضوء المعطيات التي عند الكاتب.

٣-النـصوصّ الإقنـاعية:

مجموعة من النصوص تعرض رؤية معينة بقصد إقناع القارئ بتلك الرؤية، ويغلب على هذا النوع من النصوص تقديم الأدلة والبراهين وتدعيم وجهة النظر بالأرقام، أما النصوص الدينية فيتم تقديمها في ضوء اقتباسات من القرآن الكريم والحديث الشريف وأقوال العلماء.

٤-النـصوصّ الحوارية:

مجموعة من النصوص تعتمد الحوار بين شخصين أو أكثر، وتغلب على المسرحية التي يتحاور فيها الشخوص حول موقف ما.

٥-النـصوصّ الوصفية:

وهي نصوص يقدم فيها الكاتب وصفًا لمشهد أو موقف معين، وغالبًا تكون تلك النصوص نقلاً لواقع معين بنظرة متجردة.

٦-النصوصّ الإجرائية:

بأنّها نصوص تعتمد على تقديم معلومات توضح عمل آلة أو جهاز، إذ تعتمد كل خطوة من الخطوات على التي تليها، وتكثر مثل هذه النصوص في الادلة المرفقة للأجهزة أو في النشرات الطبية المرفقة بعلب الأدوية.

معايير تحليل النصوّ:

عند تحليل أي نص سواء أكان أدبيًا أو علميًا، فإنَّ من الضروري أن نتعرف على المعايير التي يتم من طريقها فهم النص وتحليله، ومن أبرز المعايير التي يمكن إيجازها هي:

١-الهدف:

كل نص مكتوب يهدف إلى تحقيق غرض أو مجموعة من الأغراض، فنص عن التلوث البيئي قد يهدف إلى تعريف القارئ بالتلوث وأنواعه، وأماكن وجوده، والأسباب التي تؤدي إلى وجود هذه الظاهرة، وفي هذه الحالة يكون النص تفسيريًا، ولكن إذا أضيف إليه ما يشير إلى المخاطر الناجمة عن التلوث وضرورة تجنبها والبحث عن حل للمشكلة، فإنّه سيجمع بين التفسير والإقناع.

٢-المستهدفون:

عند تحليل نص ما ينبغي التعرف على الجمهور الذي كتب له النص، فقد يوجه للشباب دون الشيوخ أو للنساء دون الرجال أو المختصين في حقل معين، فالنص الذي كتب عن التلوث قد يكون المستهدفون به علماء البيئة أو عامة الناس، ولكل من هؤلاء مستوى معين من الكتابة، فقد يكون عرضًا لنتائج بحوث فيكون المستهدفون العلماء والمختصون، وإذا كان نوعًا من التفسير للظاهرة ودور الفرد في التقليل من تلك الظاهرة، فالمستهدفون هم عامة الناس وهكذا.

٣-الطريقة التي تعرض فيها النصوّ:

إنَّ النص الذي يعتمد الجمل التقريرية القصيرة المباشرة يتضمن أدلة وبراهين، يختلف عن النص المكتوب بالأسلوب الإنشائي الذي يتضمن الكثير من العبارات والجمل التي تستخدم الاستعارات والتشبيهات وغيرها من الأساليب المجازية.

٤-المحتوى:

إنَّ النص الإقناعي يختلف في مضامينه عن النص الإجرائي، إذا تكثر في النص الإقناعي الأدلة والبراهين والأرقام وغيرها من أدوات الإقناع، أما النص الذي كتب بهدف اتباع خطوات معينة لتشغيل جهاز أو أداة، فإنّه سيتضمن خطوات متسلسلة بعضها على بعض.

تحليل النصوصّ القرائية:

يقصد بالتحليل البحث عن مقاصد الكاتب وأهدافه، وفهم مرامي النص المقروء، والتذوق السليم لتلك النصوص، فضلاً عن الكشف عن معاني بعيدة الغور في النص، ومن المعروف أن النصوص النثرية والشعرية تستخدم لغة حيوية، فيها الخيال والتشبيهات والاستعارات فضلاً عن المشاعر والمعتقدات التي يضمنها الكاتب النص صراحة أو ضمنًا، وللنص سياقاته المختلفة ثقافيًا وسياسيًا واجتماعيًا كما أن للنص سياقاته الزمانية والمكانية، ولهذا فإنَّ التحليل العميق للنصوص يعني أن يكون المتعلم قادرًا على الغوص في المعاني البعيدة وتفسير النص ضمن تلك السياقات.

والتحليل يختلف في مستوياته من قارئ لآخر تبعًا للخلفية الثقافية والعلمية للقارئ، فإنَّ تعليم هذه المهارة ضروري للمتعلمين، إذ إنَّ التحليل وما يتطلبه من قراءات ومطالعات خارجية سيغني المتعلم ويثري معارفه.

عناصر تحليل النصّ القرائي:

أولاً: اللغة: وتتضمن ما يأتي:

-نوع اللغة.

-حسية أم مجردة.

-عقلية أم عاطفية.

-مسيطرة أم منفتحة.

ثانيًا: بنية الجملة: وتتضمن ما يأتي:

-الجمل قصيرة أو طويلة.

-هل يعتمد الكاتب تكرار الجمل أو كتابة جمل تعتمد المقارنات والمقابلات؟

-ما دور الترقيم في انسيابية الجمل أو جمودها؟

ثالثًا: الخيال: ويتضمن ما يأتي:

-هل اللغة رمزية أم واقعية؟

-هل اللغة خيالية تعتمد التشبيهات والاستعارات أم لغة مباشرة؟

-ما نوع العواطف التي يثيرها الخيال في عقل القارئ؟

التأكيد على بعض الأمور ذات الصلة بين النص والقارئ:

١-ضرورة النظر إلى النص عله أنه لا يحمل معنى في ذاته، وإنما يثير كثيرًا من المعاني في أذهان قارئيه.

٢-يُعَدُّ الشيء الأساس في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومتلقيه، ممّا ينبغي إلا نقصر العناية على النص ذاته، وإنما ينبغي أن نهتم أيضًا بمتلقيه، ودراسة خصائصه وميوله وقدراته والاستعداد بها عند تأليف الكتب أو اختيارها أو تقويمها.

٣-ضرورة التأكيد على الاستعانة بكل من يخصه شأن تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم بنحوٍ عام، والقراءة بنحوٍ خاص، مثل تنمية المهارات القرائية، والاستماع بالقراءة.

المبادئ التي يلتزم بها الكاتب في مقروئية النصّ القرائي:

١-أن يقوم الكاتب بجمع معلومات كافية عن القارئ، فضلاً عن تحديد دقيق لمستواه العلمي، ومعرفة ما عنده من دافعية وخبرة بالموضوع القرائي.

٢-تحديد الكاتب هدف الكاتب من كتابة الموضوع.

٣-اختيار الكاتب كلمات معبرة عن الموضوع، توصل الرسالة المبتغاة بأقصر الطرائق، يمكن للكلمات التي هي اللبنات الأولى للموضوع أن تصنف من طريق الممارسة بطرائق كثيرة غير التكرار والألفة، ويشمل ما يأتي:

-كلمات تم تعلمها في وقت مبكر من الحياة.

-كلمات قصيرة من طريق طول المقطع أو الحرف.

-كلمات غير فنية أو اصطلاحية.

-كلمات مألوفة في الكتابة.

-كلمات مستعملة في معنى عام.

-كلمات محددة أو محسوسة وليست مجردة.

٤-مبدأ يتصل ببناء الجملة وتكوينها، والعامل الرئيس في هذا هو طول الجمل، ويرتبط بهذا المعيار طول الجملة عدة أمو منها:

-طول الجملة أو قصرها.

-كثرة الجمل الاعتراضية في الموضوع.

-شيوع معنى الجملة أو غرابته.

-الربط بين الجمل باستخدام الأدوات المناسبة.

-احتواء بعض الجمل على عدد من المصطلحات العلمية أو الفنية أو المهنية.

٥-مبدأ يرتبط بالعناصر أو المبادئ السابقة أسلوب الكاتب في عرض موضوعه، وهذا المبدأ يتضمن ما يأتي:

-سلامة الأسلوب وصحته.

-التسلسل والتتابع في عرض الفكرة.

-الوضوح وعدم التعقيد.

-ارتباطه بالفكرة المعروضة.

عوامل نجاح مقروئية النص المكتوب:

إنَّ من أبرز عوامل نجاح مقروئية النص المكتوب هي:

١-كتابة النص بحروف استهلالية صغيرة يجعل النص أكثر مقروئية من وصفه في حروف استهلالية كبيرة ؛ وذلك لأن البناء في الحروف الصغيرة تجعل هيئة وصياغة الكلمة تكون مميزة بنحوٍ أكثر عنها في الحروف الكبير، ممّا لاشك فيه أنه يعطي البروز والظهور للحرف.

٢-كتابة الحروف بنحوٍ مستقيم ومنتظم أكثر مقروئية من الحرف بنحوٍ مائل ومتغير.

٣–شدة الإضاءة من العوامل المهمة التي تؤثر في البصر ثمّ على القراءة، لذلك أك الباحثون أن كتابة اللون الأسود على الأصفر الكريم يجعل الحرف أكثر تأثيرًا ، ممّا تظهر الصورة إيجابية بنحوٍ أكبر.

مميزات صيغ المقروئية:

يتميز استخدام صيغ المقروئية، أو معادلاتها في قياس المقروئية أبرزها:

١–استخدام الحاسوب فيها أسهم في تذليل صعوبات تطبيقها إذ أصبح بإمكان الباحث حساب مستوى مقروئية النص في دقائق معدودة.

٢–لا يتطلب أن يختبر المتعلم في النصوص أو يقرأها.

٣–توفر فرصة لقياس مقروئية التعليمات، والإرشادات القصيرة.

٤–تتميز بسهولة التطبيق وتوفير الوقت.

عيوب صيغة المقروئية:

إنَّ من أبرز عيوب صيغ المقروئية تتمثل بالآتي:

١–عدم قياسها للمقروئية في وضعها الطبيعي؛ لأنّها تعتمد على النص ذاته من دون أخذ التفاعل بين القارئ والمقروء بعين الاعتبار.

٢–المعادلات ليست مقياسًا جيدًا للأسلوب إذ يمكن أن تصف نصًا ما بأنه عالي المقروئية في الوقت الذي يكون أسلوب كتابته ضعيفًا.

٣–قد لا تقيس الصعوبة قياسًا دقيقًا لاحتمال حصول أخطاء في العينة أو التطبيق.

٤–تهمل الكثير من العوامل ذات الأثر في المقروئية كنوعية المحتوى، والصور والرسوم الفنية، والمجازية في النص، وميول المتعلمين، ودافعيتهم، والشكل العام للنص من طريق الإخراج والطباعة والتنسيق.

٥–اعتمادها على متغيرات لغوية قد يفقدها الدقة فالجملة الطويلة ليست بالضرورة أن تكون صعبة، لأنّها قد تكون سهلة التركيب والمفردات .

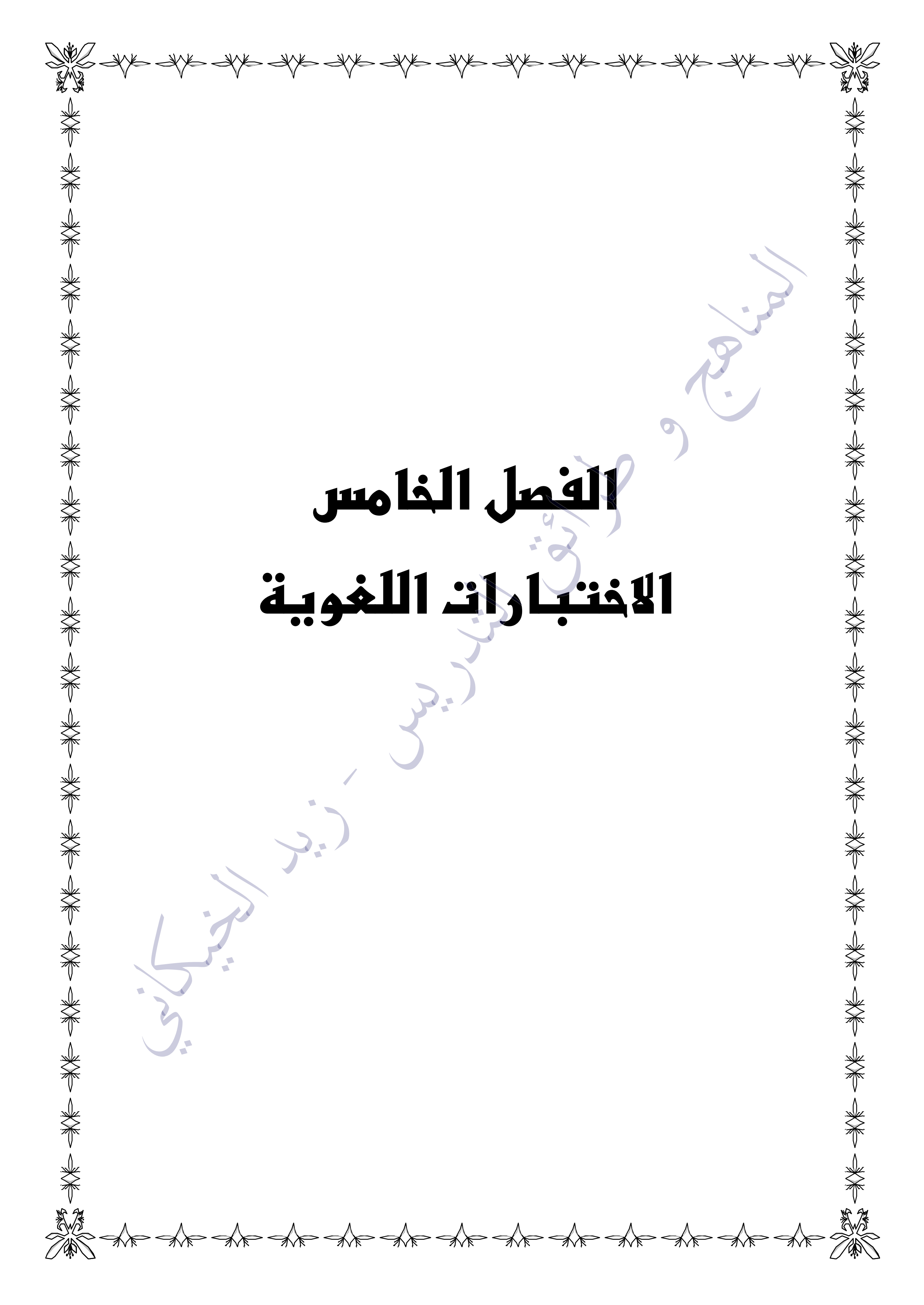
الاتجاهات الحديثة في مقروئية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية:

من طريق العرض السابق يمكن القول إن الهدف من تأليف أي كتاب مدرسي أو غير مدرسي تتمثل في نقل معلومات إلى القارئ بهدف تنمية إطاره المعرفي والوجداني والحركي، والإسهام بدرجة ما في تكوين شخصيته، وأن نجاح الكاتب في ذلك يتوقف على إمكانية قراءة هذا الكتاب أو ما يُطلَقُ عليه (المقروئية)، فإمكانية قراءة النص تتعلق بقضية التواصل بين القارئ والنص، فالقارئ الجيد من المحتمل أن يشعر بالملل من النصوص المكتوبة بصورة معقدة، أما القارئ غير الجيد فيمكن أن يشعر بالإحباط لما يتضمنه النص من بعض الكلمات الطويلة، والكثير من الأفكار والمعلومات التي أُعِدتْ بطريقة غير مناسبة يمكن أن تحدث نوعاً من الإرباك ولا سيما للقارئ غير المتمكن.

إن الشيء الأساس في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومتلقيه، ولذلك ينبغي أن لا نقصر الاهتمام على النص ذاته، وإنما ينبغي أن نهتم أيضًا بمتلقيه، فالنص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطية تتكامل فيما بينها لتكوّن المضمون الذي يريده المؤلف، فضلاً عن أن العمل المكتوب يعتمد على شيئين أساسيين هما، نص الكاتب، والآخر التحقق الذي ينجزه القارئ.

ولذلك فإنَّ الاتجاهات الحديثة في مجال المقروئية تفرعت وتنوعت لتشمل كل ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم بنحوٍ عام، والقراءة بنحوٍ خاص، والتي تتمثل في تنمية المهارات القرائية، والاستمتاع بالقراءة، والقدرة على التعبير الجيد.

وممّا تقدم ذكره أن من أولويات مؤلفي المناهج بنحوٍ عام، ومنهج القراءة بنحوٍ خاص أن يواكبوا التطور الحاصل في التكنولوجيا الحديثة والتربية المستمرة، في اختيار نصوص قرائية قريبة من بيئة المتعلمين، تجذب انتباههم من طريق التشويق، والمشاركة، والرسوم التوضيحية، والألوان الزاهية، ومراعاة المراحل العمرية والعقلية التي يُعَّدُ لهم النص حتى نصل بهم إلى بر الأمان ونحقق أهدافنا المرسومة.



الفصل الخامس

الاختبارات اللغوية

الفصل الخامس

الاختبارات اللغوية (خصائصها –أنواعها– مزاياها– عيوبها)

نبذة عن الاختبارات:

تُعَدُّ الاختبارات إحدى وسائل التقويم السائدة في أغلب المجتمعات ويرجع أول استعمال لها إلى الصينيين نحو (٢٠٠ سنة) قبل الميلاد، وكان الغرض منها فحص كفاية الأفراد، ومنذ ذلك الحين أخذت تتطور وتأخذ صيغًا مختلفة، وأصبحت من أبرز الأدوات التي يمكن بها قياس ما تم تحقيقه من معارف ومهارات عقلية.

ويرجع قدم هذه الاختبارات واستمرارها منذ عصور خلت وإلى وقتنا الحالي يؤكد اهميتها، ويدل على أنه من الصعب الاستغناء عنها في تقويم الفرد وتقويم مهارته وأدائه، وقد استعمل العرب المسلمون (الاختبارات التحصيلية) على شكل اختبارات شفوية وتحريرية، وكانوا يقومون بها بنحوٍ دوري من حين لآخر، فضلاً عن أنهم استعلموا الاختبارات المهنية، وهم أول من وضع هذه الاختبارات لاختيار الرجل المناسب في المكان المناسب، والدليل على ذلك أن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يختبر أصحابه ثم يضعهم في المكان المناسب، فيضع من يتصف بالشجاعة في قيادة الجيش، ويضع من يتصف بالاتزان والحكمة في القضاء، وهكذا يتم ذلك من طريق اختباره (صلى الله عليه وآله وسلم) لهم، فمثلاً اختيار الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) لبلال بعد أن اختبر صوته فأوضح (صلى الله عليه وآله وسلم) لأصحابه (رضوان الله تعالى عنهم) سبب اختياره لبلال؛ لأنّه كان أندى صوتًا.

وتُعَدُّ الاختبارات في العملية التعليمية من أكثر أساليب التقويم شيوعًا واستعمالاً في قياس نواتج التعلم، إذ يتقرر في ضوء نتائجها انتقال المتعلم من مستوى دراسي إلى آخر، فضلاً عن أنّها تحدد القبول والانتقال من مرحلة إلى أخرى.

مفهوم الاختبارات:

الاختبارات لغةً:

"خبرتُ بالأمر، أي علمْتُه. يُقال: من أين خبرْتَ هذا الأمر، أي من أين علمْتَ؟ والخِبرة: الاختبار؛ وخَبرْت الرّجل اخْبرُه خُبرًا وخُبرةً". (ابن منظور، ١٩٩٢)

أما اصطلاحًا لقد عرفت الاختبارات بتعريفات عديدة منها:

١-"أداة قياس يتم اعدادها على وفق طريقة منظمة من خطوات عدة، تضم مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من طريق إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب في قياسها. (عودة، ١٩٨٩)

٢-"بأنّها مجموعة من المثيرات تقدم للمفحوص، بهدف الحصول على استجابات كمية يتوقف عليها الحكم على فرد أو مجموعة أفراد" . (عسكر، ١٩٩٢)

٣-"موقف عملي تطبيقي، يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار، والأداءات السلوكية التي اكتسبوها في أثناء تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة. (معروف، ٢٠٠٨)

٤-"طريقة لقياس قدرة شخص ما أو معرفته في مجال معين، ويُعَدُّ الاختبار طريقة تتكون من مجموعة أساليب وإجراءات وأسئلة تُشكل بمجموعها أداة قياس من نوع ما. (فرحات، ٢٠١٤)

فوائد الاختبارات:

١-مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بنحوٍ أفضل من طريق التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة والضعف عندهم ومدى ما أحرزوه من تقدم.

٢-المساعدة على تحديد ما إذا كان الطالب قد أتقن مهارة معينة أم لا.

٣-تطوير الدافعية عند الطلاب من طريق تزويدهم بالأهداف قصيرة المدى.

٤-المساعدة في تحديد مستويات الطلاب المختلفة.

٥-المساعدة على الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول من طريق عمل الاختبارات من وقت لآخر.

٦-المساعدة في الحكم على فاعلية التدريس.

بناء الاختبارات:

١-تحديد الغرض من الاختبار والوظيفة التي ستستخدم من أجلها العلامات عند الاختبار.

٢-تحليل أهداف التدريس والأهداف السلوكية الخاصة التي ستتناولها الأسئلة.

٣-تحليل محتوى المادة في تصنيفات مناسبة، وتنظيمها في جدول ثنائي البُعد(جدول المواصفات) يبين الهدف ونوعه والعلامات المخصصة لذلك الهدف.

٤-تحديد شكل السؤال المناسب وطريقة الصياغة.

٥-كتابة الأسئلة وينصح بكتابة عدد منها أكبر من العدد المقرر، ثم اختيار العدد المطلوب بعد حذف الأسئلة الضعيفة.

٦-كتابة تعليمات للطالب توضح طريقة الإجابة.

٧-تحديد زمن الاختبار بالاسترشاد بمعايير متعارف عليها، أو بتجريب الاختبار على عينة صغيرة مماثلة لعينة المفحوصين.

٨-تهيئة الأسئلة وتعليمات الإجابة للإخراج والطباعة.

٩-تحديد الإجابة النموذجية للأسئلة مع بيان طريقة التصحيح.

١٠-تحليل نتائج الاختبار.

مواصفات الاختبار الجيد:

يتعين على كل باحث في مجال التربية والتعليم أن ينظر فيما إذا كانت اختباراته تتمتع بمواصفات الجودة أم لا، إذ إنَّ هناك مواصفات عديدة للاختبار الجيد، ينبغي كلى كل باحث أن يحققها في اختباره وصولاً للأهداف التي وضع الاختبار من أجلها، وفيما يأتي تتمثل هذه المواصفات بالآتي:

١-الصدق:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن اختبارًا في مهارات حل المشكلة ينبغي أن يقيس فعلاً مهارات حل المشكلة وأن يقتصر عليها فقط ولا يقيس غيرها، كذلك قولنا : إنَّ الاختبار خاص بمقرر دراسي معين أو وحدة دراسية معينة يعني أن محتوى هذا الاختبار يقيس المعلومات والمهارات المتضمنة في هذا المقرر أو تلك الوحدة ولا يقيس غيرها.

٢-الثبات:

الاختبار الثابت هو الاختبار الذي لا تتغير نتائجه إذا ما أُعيد تطبيقه مرة ثانية على الطالب نفسه، بمعنى أنك إذا قدمت للطلاب اختبارًا لقياس معلوماتهم ومهاراتهم في موضوع

(الفاعل) في قواعد اللغة العربية مثلاً ، وحسبت درجة كل طالب على هذا الاختبار، ثم أعدت تطبيق الاختبار نفسه أو صورة مكافئة له على الطلاب أنفسهم بعد أسبوعين مثلاً، وحصلت على النتائج نفسها، فإنَّ هذا الاختبار يكون ذا ثبات عال أو مرتفع، وعادةً ما يعبر عن مقدار هذا الثبات بقيمة عددية يطلق عليها معامل ثبات الاختبار.

٣-الموضوعية:

الاختبار الموضوعي هو اختبار يحقق شروطًا معينة منها:

-الموضوعية في إعداد الاختبار: إذ يقيس فعلاً كل الأهداف التي وضع من أجلها، فلا يركز على البعض منها أو يستبعد تمثيل بعض الأهداف ضمن محتواه.

-الموضوعية في شروط التطبيق إذ لا يكون هناك متغير سوى الطالب الذي يجيب على الاختبار مع توحيد زمن الأداء وتعليماته، أي أن مواصفات وشروط تطبيق الاختبار لا تتغير من جماعة إلى أخرى أو من فرد إلى آخر، وتكون الفروق التي يكشف عنها الاختبار راجعة فعلاً إلى شروط حقيقية في الأفراد.

-الموضوعية في تصحيح الاختبار بمعنى أن جواب كل مفردة من مفردات الاختبار لا يختلف عليها اثنان؛ وذلك لاستبعاد العوامل الذاتية في التصحيح.

٤-التمييز:

يُعَدُّ الاختبار الجيد هو الاختبار الذي يميز بين الأفراد ذوي المستوى العالي والمتوسط والضعيف، إذ تظهر الفروق الفردية بين الطلاب ولا يأتي ذلك إلا إذا أشتمل الاختبار على أسئلة تميز بين هذه المستويات الثلاثة المختلفة من الأداء، وأن تصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء وفي نواتجه.

٥-الشمول:

ينبغي أن يكون الاختبار شاملاً لجميع أجزاء المادة أو المحتوى التعليمي الذي وضع له، وألا يقتصر على المستويات الدنيا في الأداء التحصيلي (التذكر والاسترجاع) بل ينبغي أن يتعدد ليشمل النواحي المعرفية الأخرى كالقدرة على التفكير والفهم والتطبيق والتحليل... الخ، ولا بد أن تتوافر فيه الأدوات المختلفة التي تقيس هذه النواحي المتعددة.

مفهوم الاختبار اللغوي:

بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنة بزملائه.

أنواع الاختبارات اللغوية:

تنقسم الاختبارات اللغوية على ثلاثة أنواع وهي:

أولاً: الاختبارات حسب غرض الاختبار:

تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعًا ما يأتي:

١-الاختبار التحصيلي:

بأنه نوع من أنواع الاختبارات اللغوية يقيس ما حصل الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة، وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذي درسه المتعلم والمقرر الذي تعلم محتواه، والكتاب الذي صاحبه، ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفي امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسي.

٢-اختبار الإجادة أو الكفاءة:

هذا النوع من الاختبارات يختلف عن سابقه، إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد، وإنّما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل المتعلم أن يستخدم فيه اللغة في حياته، ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية.

٣-اختبار الاستعداد اللغوي:

هذا النوع من الاختبارات يطلق عليه بالاختبار التنبؤي ويقصد به ذلك الاختبار الذي يحدد درجة استعداد المتعلم، لأن يتعلم اللغة الثانية، إذ ينبئ عن مستوى التقدم الذي قد يحققه المتعلم، ويقيس هذا الاختبار جوانب سمعية ومرئية عند المتعلم، فضلاً عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب، ومن أشهر الاختبارات اختبار Modem Language Aptitude Test ، والذي وضعه (كارول وسابون) سنة ١٩٥٩.

ثانياً: الاختبارات حسب منتج الاختبار:

تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التي أعدت الاختبار إلى نوعين:

١-الاختبار المقنن:

وهو الذي تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية، حتى يطبق على نطاق واسع، ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن في ضوئها تحديد مستوى المتعلم بالنسبة لغيره بدقة.

٢-اختبار المعلم:

وهو الاختبار الذي يضعه المعلم لطلابه ولا تتوافر فيه صفة التقنين، إذ يعده لطلاب ذي خصائص معينة، في مدة معينة، ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب في المادة التي درسها المعلم.

ثالثًا: الاختبارات حسب نوع التقدير:

تنقسم الاختبارات بنحوٍ عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين:

١-الاختبارات المقالية:

وهي نوع من الاختبارات التي تقيس قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره، وحجم المعرفة التي يمتلكها، فضلاً عن أنها تقيس مهارات التفكير العليا التي يمتلكها المتعلم، والمبدأ الذي تقوم عليه هذه الاختبارات هو الإجابة عن أسئلة تحتمل الإجابة عنها بنحوٍ مقال، وتسمى هذه الاختبارات بالتقليدية، ومن أمثلتها: (ناقشْ، قارنْ، عللْ، اكتبْ، اشرحْ، اذكرْ)، ولكي تحقق هذه الاختبارات الهدف المنشودة يشترط فيها ما يأتي:

١-أن تشمل جميع مستويات المعرفة من التذكر وحتى التقويم.

٢-وضع إجابة نموذجية يتم التصحيح في ضوئها للتقليل من الذاتية.

٣-تحديد المطلوب من السؤال بدقة.

مميزات الاختبارات المقالية:

تمتاز الاختبارات المقالية بعدة مزايا أبرزها:

١-تقلل من احتمال استخدام التخمين.

٢-سهلة الإعداد ولا تأخذ وقتًا طويلاً في كتابتها.

٣-قلة التكاليف.

٤-قدرتها على قياس مستويات معرفية عليا كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

٥-تعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المتعلم من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة.

٦-تكشف عن قدرة المتعلم في استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة.

٧-غالبًا ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلاً موازنة بعدد الأسئلة الموضوعية.

عيوب الاختبارات المقالية:

على الرغم من الميزات التي تمتاز بها، إلا أنها قد تتأثر بعدة عيوب أبرزها:

١-غير شاملة للمادة العلمية المراد منها.

٢-إنّها تتأثر بذاتية المصحح؛ قد يتأثر تصحيح الإجابة بالعوامل والأهواء الذاتية، ممّا يؤدي إلى عدم دقة الدرجة الممنوحة للمتعلم.

٣-تحتاج إلى وقت كبير عند الإجابة والتصحيح.

٤-تُعَدُّ مدعاة للغش، وتعتمد على التذكر أكثر من اعتمادها على الابتكار.

٥-غموض بعض الأسئلة أحيانًا، وعدم وضوحها وفهمها بالنسبة للمتعلم يؤدي إلى إجابة خاطئة.

٦-تقتصر الأسئلة على معرفة مقدار تحصيل المتعلم للمادة الدراسية، وتهمل جوانب أخرى من نمو المتعلم.

أنواع الاختبارات المقالية:

للاختبارات المقالية نوعان هما:

أ-اختبار الإجابة الموجزة:

إنَّ هذا النوع من الاختبار يتم فيه وضع حدودًا موجزة للإجابة المطلوبة، وتكون الإجابة عنها مختصرة ودقيقة وتبدأ عادة ببعض الكلمات مثل (عدد، حدد، أعط اسبابًا) وفي بعض الاحيان تحدد الإجابة تحديدًا أكثر بالمقدمة الاستهلالية أو بالتعليمات الخاصة، وهذا النوع له مزايا وعيوب، فمن مزاياه أن تقدير درجاته أمرٌ سهلٌ بالنسبة إلى المعلم، ولكن هذا النوع يعطي فرصة محدودة للمتعلم لإظهار قدرته على التنظيم والدمج والتحسين والابداع.

ب-اختبار الإجابة المطولة (المستفيضة):

في هذا النوع من الاختبار تعطى للمتعلم الحرية في تحديد شكل ومجال الإجابة وفي إظهار براعته في التنظيم والتركيب والتأليف والتقويم وعلى الرغم من صعوبة تقويم الإجابات بنحوٍ دقيق من المعلم، إلاّ أن مزاياه تكمن في المساعدة على تكامل الأفكار الابتكارية من المتعلم.

٢-الاختبارات الموضوعية:

تُعَدُّ الاختبارات الموضوعية وسائل قياس حديثة نسبيًا في التربية، إذ بدأ استعمالها واضحًا منذ عام (١٩١٥) عند عدد من الأنظمة التعليمية المحلية في الولايات المتحدة الامريكية، ويرجع السبب في تسميتها بهذا الاسم هو موضوعية تصحيح اجاباتها، أي أنَّ تصحيح المعلم لهذه الاختبارات محدود بموضوع اجاباتها المحددة المعروفة من دون أي فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقرير صحتها أو قيمتها.

ويطلق على هذه الاختبارات بالاختبارات الحديثة التي ينادي علماء التربية وعلم النفس اليوم باستخدامها للتخلص من أوجه النقد السابقة للاختبارات التقليدية، ولما تتميز به من مزايا عديدة، من إجابات محددة، ودقة في تقرير الدرجات، وتغطية المنهج إلى غير ذلك من المميزات.

مميزات الاختبارات الموضوعية:

١-لا تتأثر بالعوامل الشخصية أو الصدفة أو الحظ.

٢-الأجابة عن أسئلتها تكون محددة، لا تتعدى في أغلب الأحيان كلمة واحدة، أو وضع إشارة صح (√) أو خطأ (×) وهكذا.

٣-أسئلتها شاملة للمنهج، لاحتوائها على عدد كبير من الأسئلة.

٤-تتميز بسهولة وسرعة التصحيح.

٥-تبعد عن المعلم شبهة الظلم والتزوير.

٦-تتغلب على بعض الصعوبات التي يعانيها التلاميذ، مثل عدم القدرة على التعبير، أو رداءة الخط ونحوه.

٧-إجاباتها محددة، لا يختلف المصححون حول درجة تقدير السؤال فيها.

٨-موضوعية التصحيح، إذ إنّها لا تترك مجالاً لذاتية المصحح عند تقدير درجة السؤال.

٩-تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية.

١٠-يمكن أن يقوم بتصحيحها أي شخص يعرف مفتاح الإجابة دون الحاجة إلى متخصص.

١١-يشعر التلاميذ بعدالة التصحيح.

١٢-يستخدم الحاسوب في تصحيحها.

١٣-تعلم التلاميذ الدقة في اختيار الإجابة الصحيحة.

١٤-متنوعة ممّا يجعلها قادرة على قياس جوانب كثيرة من القدرات العقلية كالفهم وإدراك العلاقات والاستنساخ وغيرها من عمليات التفكير العليا.

عيوب الاختبارات الموضوعية:

١-تتيح أحيانًا المجال للغش والتخمين.

٢-تتطلب من المعلم وقتًا طويلاً وجهدًا في إعدادها ومراجعتها.

٣-لا تقيس قدرة التلميذ على التعبير وتنظيم المعلومات وإبداء رأيه الشخصي.

٤-لا مجال فيها للابتكار والإبداع من قبل التلميذ.

٥-مكلفة ماديًا في الورق والطباعة.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

أ-اختبار الصواب والخطأ:

وهي اختبارات تتكون من فقرات كل فقرة تتطلب جوابًا يتم اختياره من إجابتين فقط هما (صحيح)، أو (خطأ)، وغالبًا ما يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس القدرة على التذكر مثل: أجب بكلمة (صح) أو (خطأ) عن كل فقرة ممّا يأتي:

-الفاعل اسم منصوب يأتي بعد الفعل (   ).

-ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النون (   ).

في هذا النوع من الأسئلة ينبغي مراعاة ما يأتي:

أ-أن يحدد المعلم المكان الذي توضع فيه كلمة (صح) أو كلمة (خطأ) لكي لا يترك الأمر للمتعلم يضعها أينما يشاء لأن ذلك سيؤدي إلى إرباك المصحح، والأفضل أن يحدد فراغًا بين قوسين في نهاية الفقرة كما مرّ في المثال أعلاه، فضلاً أن يطلب المعلم من المتعلم وضع

علامة (√) بدلاً من كلمة صح أو صواب وعلامة (x) بدلاً من كلمة خطأ على أن يشير إلى ذلك في منطوق السؤال.

ب-ينبغي على المعلم في وضع هذا النوع من الاختبارات بالإشارة المقصودة إلى عبارة الصح والخطأ هل هو المضمون أو اللغة ، إذ ربما يكون المقصود قياس المتعلم على تشخيص الخطأ والصواب في التركيب اللغوي.

ج-ينبغي أن توزع الفقرات حسب نوع إجابتها عشوائيًا، ولا تتبع سياقًا نمطيًا يقود المتعلم إلى اكتشاف الإجابة من طريق السياق، فلا يجوز أن تكون الإجابة: خطأ خطأ، صواب صواب، خطأ خطأ، ولا يجوز أن تكون: صواب، خطأ خطأ، صواب، خطأ خطأ، على جميع الفقرات إنما ينبغي أن توزع عشوائيًا.

د-لا يجوز أن تكون إجابة جميع الفقرات صوابًا أو خطأ؛ لأن ذلك سيؤدي إلى حصول المتعلم على نصف الدرجة من دون بذل أي عناء بمجرد إجابته بخطأ أو صواب عن جميع الفقرات.

هـ-يمكن معالجة لجوء المتعلم إلى التخمين بمطالبته بتصحيح الخطأ حيثما وجد، وبيان أسباب الخطأ حيثما وجد.

ميزات اختبار الصواب والخطأ:

يمتاز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية بما يأتي:

١-سهولة البناء.

٢-سهولة التصحيح، والابتعاد عن أثر ذاتية المصحح.

٣-شمول أكبر قدر ممكن من المادة.

عيوب اختبار الصواب والخطأ:

من عيوب اختبار الصواب والخطأ ما يأتي:

١-لا يصلح لقياس القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

٢-يشجع على الحفظ الآلي والاسترجاع.

٣-لا ينمي القدرة على التعبير وحسن الخط والقدرة على الكتابة.

٤-يدفع المتعلم إلى اللجوء للحدس والتخمين في الإجابة.

ب-اختبار الاختيار من متعدد:

بأنه نوع من أنواع الاختبارات الموضوعية يقدم فيه السؤال والإجابة في صورة بدائل متعددة إحداها صحيحة والأخريات خاطئات، أو إحداها خاطئة والأخريات صحيحات، ويكون عدد البدائل (الإجابات) بين (٤) و(٥) إجابات، فيختار المتعلم الإجابة الصحيحة من بين تلك الإجابات أو يختار الإجابة الخاطئة من بين الإجابات (تمييز الإجابة الخاطئة).

ويصمم هذا النوع من الاختبارات لقياس الأهداف التي لا تقتضي تعبيرًا كتابيًا وتغطي مساحة أكبر من القدرات، فإنَّ هذا النوع من الاختبارات يستخدم عندما يكون الهدف هو تعرف الإجابات وليس تقديم المقيس الإجابة من عنده، ومن شأن هذا النوع من الاختبارات معالجة عيوب الاختبارات المقالية، واختبارات الصواب والخطأ.

ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات:

اختر الإجابة الصحيحة ممّا يأتي:

١-ينصب جمع المذكر السالم ، وتكون علامة النصب :

أ-الواو.

ب-الألف.

ج-الياء.

د-الضمة.

شروط الاختبارات الاختيار من متعدد:

لبناء هذا النوع من الاختبارات شروط أبرزها:

-أن تكون الفقرات مصوغة بلغة سليمة واضحة قصيرة تليها بدائل يكون عددها بين (٤) و (٥) بدائل يختار المتعلم أحدها.

-أن تكون هذه البدائل مغرية بالإجابة، بمعنى أن كلاً منها يشجع المتعلم على اختياره كإجابة صحيحة، وأن التمييز بينها يقتضي تمكن المتعلم من المادة والإجابة.

-أن تُرمز البدائل بحروف مختلفة عن رموز الفقرات كما مرّ في المثال السابق، إذ أخذت الفقرات تسلسل ١، ٢ في حين أخذت البدائل الرموز أ، ب، ج، د.

-يفضل أن تكون البدائل متسلسلة بنحوٍ واضح مميز تحت الفقرة مع ترك فراغ في بداية السطر أمام كل بديل لكي لا يتداخل تسلسل الفقرات وتسلسل البدائل، مع جواز أن تكون البدائل على سطر واحد تحت الفقرة؛ وذلك عندما تكون البدائل قصيرة والاختبار طويلاً، ويجوز أن تكون البدائل على سطر الفقرة نفسه، إذا كانت الفقرة قصيرة والبدائل قصيرة، والاختبار طويلاً.

-إذا كان المطلوب في الفقرة ملء فراغ باختيار أحد البدائل فيفضل أن يكون الفراغ في نهاية الفقرة إذا كان السؤال يقيس معلومة محددة ويمكن أن يكون في وسط الفقرة في حالة قياس القدرة على التركيب اللغوي.

-أن تكون البدائل قصيرة، متساوية.

-أن توزع البدائل التي تمثل الإجابة الصحيحة عشوائيًا من دون نمطية توحي بالإجابة فلا يجوز أن تكون الإجابة الصحيحة (أ) في جميع الفقرات أو (د) في جميع الفقرات أو (ج) وهكذا ، وإنما توزع عشوائيًا فمرة تكون (أ) ومرة تكون (د) وثالثة تكون (ب) ورابعة تكون (أ) وخامسة تكون (أ) وسادسة تكون (ج) وهكذا.

ميزات اختبار الاختيار من متعدد:

١-يقيس مساحة أوسع من قدرات المتعلمين.

٢-يقلل من فرص لجوء الطلبة إلى الحدس والتخمين في الإجابة.

٣-يغطي مساحة أكبر من محتوى المادة.

٤-سهل التصحيح ويبعد أثر الذاتية في النتائج.

٥-يتسم بثباتٍ عال.

عيوب اختبار الاختيار من متعدد:

١-يتطلب مهارة عالية في البناء والإعداد.

٢-يتطلب إلمامًا كبيرًا بتفصيلات المادة ومحتواها.

٣-يتطلب قدرة عالية على استخدام اللغة.

٤-لا ينمي القدرة على التعبير ولا يشجع على اكتسابها ولا يقيسها.

ج-اختبارات التكميل:

يقدم هذا النوع نت الاختبارات للمتعلمين عبارات ناقصة ويطلب منهم إكمالها بملء الفراغ بما يتم المعنى، نحو قولنا:

-علامة رفع الاسم المثنى هي......

-الأفعال مبنية دائمًا عدا الفعل......

وإنَّ هذا النوع من الاختبارات أن الإجابة لا تقدم للمتعلم ضمن بدائل يختار المتعلم أحدها إنَّما على المتعلم نفسه أن يقدم الإجابة من عنده، فدوره يكون إنتاج إجابة لا تعرفها من بين خيارات، والأمر الآخر نلاحظه في هذا النوع من الاختبارات هو أن النقص قد يكون كلمة واحدة أو جملة، والإجابة في كل الأحوال موضوعية لا تقبل الاجتهاد لأنّها تتصل بالموضوع المحدد، وهي قصيرة، وهناك فراغ مخصص لكتابة الإجابة فيه.

ولهذا النوع من الاختبارات شروط ينبغي مراعاتها وهي:

أ-أن لا يحتمل إكمال النقص أكثر من إجابة.

ب-أن تكون التكملة قصيرة مستمدة من محتوى التعلم المقدم للمتعلم.

ج-أن تكون الفقرات قصيرة واضحة.

ميزات اختبار التكميل:

١-سهولة الوضع وسهولة التصحيح.

٢-الابتعاد عن ذاتية المصحح.

٣-تغطية مساحة كبيرة من محتوى المادة.

٤-قياسه القدرة على الربط والاستنتاج.

عيوب اختبار التكميل:

١-دفع المتعلمين إلى التشديد على الحفظ والاسترجاع.

٢-لا ينمي القدرة على التعبير الكتابي.

د-اختبار المزاوجة أو التوفيق بين عمودين أو المقابلة:

يُعَّدُّ هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية استعمالاً ولا سيما في مناهج المراحل التعليمية الأولى، وذلك لسهولة إعداده من المعلمين والإجابة عنها من الدارسين، وهو اختبار

مهم أيضًا، لأنه تقل فيه نسبة التخمين عن اختبار الصواب والخطأ، ويُعَدُّ نوعًا متطورًا من اختبار متعدد الاختيارات، ونظرًا لانخفاض نسبة التخمين فيه فإنَّه أكثر موضوعية وثباتًا من الاختبارات الأخرى.

وفي هذا النوع من الاختبارات يقدم للمتعلم قائمتين من الفقرات، إذ توجد بين معظم الفقرات أو الكلمات أو المصطلحات في أحدى القائمتين علاقة بما يوجد في القائمة الثانية والأسئلة من هذا النوع تنمي عند المتعلم بناء الارتباطات والعلاقات بين الأشياء، فضلاً عن أنها تعتمد على عمليات عقلية متقدمة شريطة أن تتم صياغتها أو اختبارها بطريقة ملائمة.

ويشترط في هذا النوع من الاختبارات ما يأتي:

-الا تتساوى قائمة المقدمات (القائمة الأولى) مع قائمة الإجابات (القائمة الثانية) إذ ينبغي أن تزيد أحداهما عن الأخرى، لتقل فرصة امكان وصول المتعلم إلى الإجابة الصحيحة من طريق التخمين.

-ينبغي أن ترتب البيانات الواردة في القائمة الأولى بنحوٍ يخالف ترتيب بيانات القائمة الثانية.

-أن تكون القائمتان متجانستين في موضوعهما.

-من الأفضل الا تتجاوز البنود الاختبارية أكثر من عشر فقرات.

ميزات اختبار المزاوجة أو التوفيق بين عمودين أو المقابلة:

١-إنه سهل الإعداد والتصحيح.

٢-تقل فيه نسبة التخمين.

٣-إنه ملائم لأعمار المتعلمين المختلفة ومستوياتهم.

٤-ملائم لقياس قدرات التذكر للحقائق والتفاصيل والتصنيفات والقواعد الإجرائية، وإدراك العلاقات بين المفاهيم.

عيوب اختبار المزاوجة أو التوفيق بين عمودين أو المقابلة:

١-قد لا يصلح في حالة الوحدات الصغيرة في المنهج الدراسي.

٢-أحيانًا يكون تضييع لوقت المتعلم الممتحن في التفتيش عن تطابق الحقائق والمعلومات في القائمتين.

هـ-اختبار إعادة الترتيب:

في هذا النوع من الاختبارات يُعطى للمتعلم ترتيبًا خاطئًا، ويطلب منه التصحيح على وفق نظام معين، أو أن تكون هناك مجموعة من الإجابات أو المعلومات والمطلوب من المتعلم أن يرتبها ترتيبًا تاريخيًا أو علميًا أو منطقيًا وغير ذلك، أي أن هذه المعلومات أو الإجابات تكون غير مرتبة وتحتاج من المتعلم أن يقوم بترتيبها حسب زمن حدوثها أو حسب مساحتها، أو على وفق أهميتها أو غير ذلك من المعايير حسب ما مطلوب منه في السؤال، ويشترط هذا النوع من الاختبارات ما يأتي:

١-أن تكون ما يراد ترتيبه متجانسًا أي أما أن يكون أسماءً، أو أحداثًا، أو بلدانًا، أو غير ذلك.

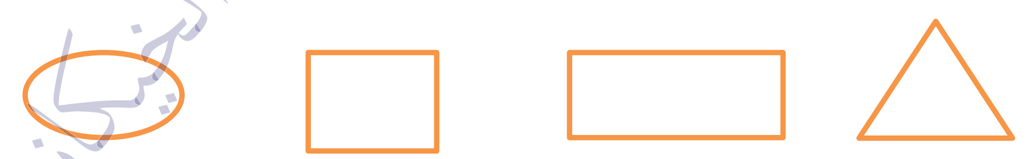
٢-ينبغي أن يشير السؤال إلى أساس الترتيب الزمان أو المكان، أو الصنف أو غير ذلك.

٣-أن يحدد الاتجاه أي نقطة البداية والنهاية كأن يكون من الأقدم إلى الأحدث أو من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، أو من الأكبر إلى الأصغر.

٤-يفضل أن لا تزيد العناصر المطلوب ترتيبها على خمسة.

و-اختبار التتمة:

في عام(١٩٥٣) صاغ (ويلسون تايلور) هذا المصطلح (Cloze) مشتقًا من كلمة (Closure) التي تعبر عن أحد قوانين الإدراك في نظرية الجشتلت، والجشتلت مصطلح ألماني يعني (الصيغة)، وواضع هذا القانون يقول أن الطبيعة البشرية تميل إلى إكمال ما ينقص من أشكال بمجرد رؤيتها ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال.



تجعلنا نقول عنها منذ البداية إنّها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة على الرغم من وجود ثغرة في كل منها، من هنا اشتق (تايلور) كلمة (Cloze) ليعني قدرة التلقي لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص في بعض أجزائها.

استخدم هذا الأسلوب لأول مرة في علوم الاتصال، وتتلخص الطريقة التي بنى بها (تايلور) أول اختبار للتمة تمثل في اقتباس أحد النصوص ثم حذف بعض كلماته على أساس نظام معين، ثمّ إعادة طبع هذا النص، وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارئ حتى يسد فيه من فراغات، وأسلوب التتمة أسلوب معين يتّم من طريق تلقي نص مرسل ما (كاتب أو متحدث) مع تغيير أنماطه اللغوية، وذلك بحذف بعض أجزاء منه، ثُّمَ تقديمه لبعض المتلقين (قراء أو مستمعين) وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى كما كان عليه.

واختبار التتمة نوع من أنواع الاختبارات الموضوعية الذي يُقدَّمُ فيه للمتعلم نص حُذِفتْ منه كلمات معينة بنظام معين ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة، فإذا استطاعَ التنبؤ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساسًا أُعطي درجة كاملة، وإذ لَمْ يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية أُعطي الدرجة أيضًا، فإذا عجز عن الاثنين حُرِمَ من الدرجة.

في حين يرى (Anderson) اختبار التتمة، طريقة تتألف من مجموعة من القواعد لبناء اختبارات الأغلاق، من عينات مواد كتابية، وتطبيق تلك الاختبارات على عينة من المتعلمين، وتصحيحها، ويتحدد مدى فهم المتعلمين للمادة من طريق درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبار. (Anderson ,1976)

ويبين(الكندري وعطا، ١٩٩٦) اختبار التتمة "عبارة عن اختبار موضوعي يتضمن نصًا مكتوبًا لمجموعة من التلامذة، حذفت منه كلمات معينة على وفق طريقة منظمة وعليهم معرفة الكلمات المحذوفة مع مراعاة نوع الكلمة المحذوفة ووظيفتها في الجملة ويكون كل حذف مشتملاً على كلمة واحدة فقط مع مراعاة أن تكون فراغات الكلمات المحذوفة متساوية الأطوال كي لا يسهل تخمين الكلمات المحذوفة ومن ثمّ يقدم النص للمستجيبين ويطلب منهم إعادة الكلمات المحذوفة".

ويعرف تايلور (Taylor,1953) هذا الأسلوب بأنه "اقتباس من رسالة معينة من مرسل ما (كاتب أو متحدث) مع تغيير انماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء كانوا أو مستمعين) وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته" (طعيمة، ١٩٨٥)

ويضيف (هاريسون) إنَّ اختبار كلوز أصبح منافسًا قويًا لاختبارات الاستيعاب في قياس المقروئية، إذ يتميز بمرونته في إعداد نماذج متعددة من الاختبار للنص الواحد عن طريق تغيير الكلمات المحذوفة في كل نموذج فضلاً عن انه يقلل من فرص التخمين. (Harrison 1984,)، فيما عده (مقدادي، ١٩٩٢) "نوع من الاختبار يملأ فيه التلميذ أماكن الفراغ في القطعة المراد قياس مقروئيتها، ويكون موضع الفراغات في الكلمة التي تم ترتيبها الخامس أو العاشر وأي ترتيب آخر يختاره المعلم".

ويمكن أن نستنتج ما ذكر أن اختبار التتمة (كلوز) أسلوب يتميز به عن الاختبارات الأخرى، فهو اختبار ذو نظام متدرج يستند إلى مجموعة من العوامل في اختيار النصوص القرائية، كما يؤكد علم النفس أن الإنسان بطبيعته فطري يملأ الفراغات الخالية التي تخص أي نص معين.

أسس إعداد اختبار التتمة:

هناك عدة أمور ينبغي الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة أبرزها:

١-ينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.

٢-يوضع سطر مكان كل كلمة محذوفة ويرقم هذا السطر حتى يسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور في الإجابات.

٣-لا تحسب الأرقام المكتوبة عدديًا ضمن الكلمات التي يمكن حذفها، ومن ثمّ لا يتبغى عددها، وكذلك الشأن في المعادلات الرياضية.

٤-بالنسبة للكلمات التي تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة، فإنَّ الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير.

٥-تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل في عد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك.

٦-ينبغي أن يترك تشكيل الكلمات حتى لا يعطى للمتعلم مفتاحًا قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة.

الفرق بين اختباري التتمة والتكملة:

هذان النوعان من الاختبارات يتشابهان في أن كلاً منهما يشتمل على نص قد حُذِفَ منه كلمات يُطلَبُ من القارئ التنبؤ بها، ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيرة بينهما أبرزها:

١-في اختبار التتمة تُحذَفُ كلمة واحدة في المرة الواحدة، بينما في اختبار التكملة قد يُحذَفُ أكثر من كلمة في المرة الواحدة حتى إن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويُطلَبُ من القارئ التنبؤ بها.

٢-في اختبار التتمة يتُّم حذف كلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعي ثابت، فمثلاً قد تُحذَفُ كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك، أما في اختبار التكملة يتم حذف الكلمات على غير أساس ثابت وبنحوٍ غير موضوعي.

٣-في اختبار التتمة تُحذَفُ الكلمات البنائية أو الروابط ما دام تكرارها قد أتفق مع الحذف، بينما لا يُحذَف عادة في اختبار التكملة منها شيء.

٤-يفرقُ اللغويون بين نوعين من الكلمات: كلمات بنائية (الروابط)، ويُقصَّدُ بها تلك التي تُعَّدُ أساسًا في تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر، والنوع الآخر هو ما يُسَمى بالكلمات المعجمة ويُقصَّدُ بها تلك المفردات التي تتكون الجملة منها مثل، الأسماء والأفعال، والظروف.

٥-في اختبار التتمة لا يتقيد القارئ بمعنى معين ينبغي أن يفكر في إطاره، إن له الحرية الكاملة أن يملأ الفراغات بالنحو الذي يجعل من النص بعد ذلك كلاً متكاملاً وشيئاً ذا معنى، فإذا كانت إجابته متطابقة تماماً مع ما حُذِفَ من النص حصل بذلك على درجة طبقاً لطريقة التصحيح وإذا كانت إجابة مختلفة مع الأصل ولكنها مناسبة للمعنى العام للنص ومتفقة مع الباقي حصل بذلك على درجة طبقاً لطريقة التصحيح المتوافقة، هذا في الوقت الذي يلتزم به القارئ فيه بالمعنى المقدم له والنص الذي يكمله حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلي حُرِمَ درجة.

٦-في اختبار التتمة يعطى القارئ نصاً مترابطاً تُحذَفُ منه كلمات وردت في ترتيب معين وترتبط مع بعضها البعض في سياق متكامل، بينما يعطى القارئ في بعض اختبارات التكملة

عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك في موضوع واحد، وقد يُحذَفُ منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

ماذا يقيس اختبار التتمة:

إنَّ اختبار التتمة يقيس عددًا كبيرًا من القدرات والمهارات اللغوية، أبرزها:

١-قياس درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة ومستقبل يتلقاها على أن قدرة المستقبل على التنبؤ بالكلمات المحذوفة تتوقف على اتفاق المرسل والمستقبل بخلفية مشتركة حول موضوع الرسالة.

٢-قياس قدرة المستقبل على فهم النص ككل، وفهم الأجزاء التي يتكون منها.

٣-قياس قدرة المستقبل على الاستنتاج، وربط المفاهيم ببعضها بعضًا.

٤-قياس قدرة المستقبل على استعمال المفردات اللغوية.

٥-مقارنة نصوص مكتوبة باللغة الأم مع النصوص نفسها مترجمة بلغة أخرى.

٦-قياس مدى اتقان المتعلمين لنمط معين من المفردات كحروف الجر، وأسماء الإشارة، والأفعال... ألخ .

٧-يقيس ألفة القارئ بالتراكيب العربية، ومعرفته لقواعد النحو، إذ يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من طريق موضوعها في الجملة، فيقول إن الكلمة رقم٦ ينبغي أن تكون صفة، وإن الكلمة رقم٧ ينبغي أن تكون فعلاً، وإن الكلمة رقم (١٠) ينبغي أن تكون حرفًا وهكذا.

٨-اختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوي عند المتعلم، ممّا لا شك فيه أنه كلما زاد الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة.

٩-الخط والإملاء من فروع اللغة العربية التي يمكن قياس قدرة المتعلم فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة، إنَّ ملء الفراغات بكلمات عربية يكتبها المتعلم أمر يمكن من طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربي، ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه، فضلاً عن قدرته على تهجي الكلمة.

١٠-يقيس اختبار التتمة مهارات وقدرات منها القدرة على التذكر لاسيما في اختبار التتمة البعدي ، والقدرة على التعلم عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسي، فضلاً عن الذكاء والقدرة الابتكارية عند المتعلم.

الخطوات اللازمة لبناء اختبار التتمة:

١-اختيار النصوّص:

إنَّ من أول العوامل التي تحدُ من قيمة اختبار التتمة في مستوى المقروئية وقد تظلل نتائجه هو عدم إعطاء فرصة متكافئة لكل نص يشتمل عليه الكتاب لأن يختار للدراسة والتحليل، ومن هنا يجب التأكيد على موضوعية الطريقة التي يختار بها نص معين يُبنَى منه الاختبار.

٢-حذف الكلمات:

هناك أمران مهمان في عملية الحذف، هما: معدل الحذف، ونوع الحذف، فكلما زاد معدل حذف الكلمات كانت المادة المقروءة أكثر سهولة وأيسر في الفهم، وكان المتعلم أقدر على ملأ ما بينها من فراغات، أما بالنسبة لنوع الحذف فهناك أكثر من اتجاه، ولعل أكثر الاتجاهات شيوعاً في حذف مفردات اختبار التتمة اتجاهان: أحدهما يُسمَى الحذف البنائي، والآخر يُسَمى الحذف المعجمي وفيما يأتي عرض لكل منهما:

-الحذف البنائي:

وفي هذا النوع يتُّم حذف كل خامس أو سادس أو سابع كلمة... ألخ، دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً أو إلى وضعها في الجملة فاعلاً أو مفعولاً به أو ظرفاً... ألخ.

-الحذف المعجمي:

وفي هذا النوع يتُّم حذف كلمات مقصودة لما لها من طبيعة لاسيما مثل حذف الأفعال وأسماء العلم والظروف والأحوال أو غيرها من أسماء إذا توافق لأي منها أن يكون في مكان يلزم فيه حذف الكلمة طبقاً للمعدل المتفق عليه.

٣-طباعة النص (موضوع الاختبار) مع الحرص على مراعاة طباعة النص بالنحو الذي جاء في الكتاب من حيث نوع الخط وحجمه، وتشكيل الحروف وعلامات الترقيم، وتنسيق الطباعة،

والمسافة بين السطور وعدد السطور في الصفحة وترك الجملة الأولى من دون حذف لتكون مفتاحاً يستخدمه المتعلم لدخول النص، ومعرفة الفكرة التي يتناولها الموضوع ويفضل ترك الجملة الأخيرة من دون حذف.

وعلى المعلم أن يترك مسافات خالية على الأسطر تمثل مكان الكلمة المحذوفة ويشترط في هذه المسافات أن تكون متساوية.

٤-وضع التعليمات والإرشادات اللازمة للتعامل مع الاختبار بحيث تشير إلى الغرض من الاختبار والطريقة التي يقصد تمكين المتعلم من العودة إليها.

مرحلة تطبيق (اختبار التتمة):

في هذه المرحلة يقوم المعلم بما يأتي:

-اختيار عينة ممثلة لمجتمع المتعلمين الذين أُعِدتْ النصوص المكتوبة لهم.

-تزويد أفراد العينة بالتعليمات الخاصة بالاختبار والغرض منه شفهيًا أو كتابيًا أو الاثنين معًا.

-توزيع أوراق الاختبار بين أفراد العينة ومطالبتهم بالإجابة عنه بموجب التعليمات.

-جمع أوراق الاختبار وتصحيحها وحساب العلامات أو نسبة الإجابات الصحيحة، واستخراج المتوسط العام واستخدامه مؤشراً على مستوى مقروئية النص وتفسير النتائج من طريق تحويل النتائج إلى نسبة مئوية تعبر عن مستوى مقروئية النص، وتصنيف أداء المتعلمين على الاختبار إلى المستوى المستقل والتعليمي والإحباطي.

مزايا اختبار التتمة:

يتصف اختبار التتمة بعدة مميزات منها:

١-لا يحتاج إلى إجابة طويلة، ومن ثُمَّ لا يحتاج إلى وقت طويل.

٢-سهولة الإعداد والتصحيح فيه.

٣-موضوعية التصحيح فيه.

٤-يمكن استخدامه في مجالات معينة، مثل الفهم، والحفظ، والتفسير.

٥-تغطية مساحة كبيرة من محتوى المادة.

٦-الابتعاد عن ذاتية المصحح.

٧-قياسه القدرة على الربط والاستنتاج.

٨-مبني على التفاعل بين القارئ والنص.

٩-يُعَّدُ المقياس الأنسب في قياس المقروئية.

عيوب اختبار التتمة:

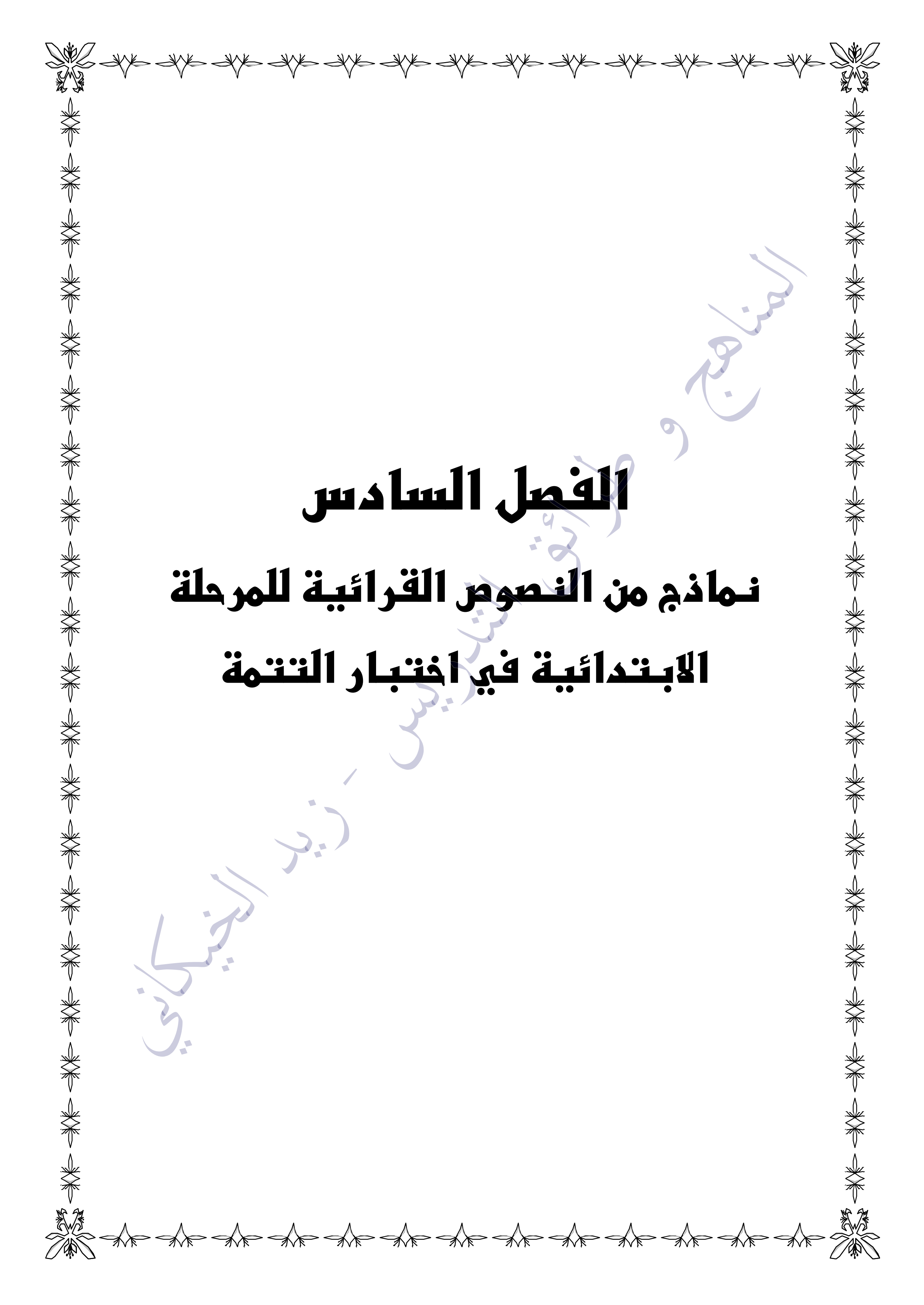
على الرغم من الميزات التي ينماز بها اختبار التتمة فإنّه لا يخلو من العيوب التي يمكن وصفها بالآتي:

١-نتائج الاختبار تتأثر بعدد الكلمات المحذوفة ونوعها.

٢-يعتمد المتعلم في هذا الاختبار على خلفيته اللغوية ومستوى تحصيله اللغوي أكثر من اعتماده على المعلومات التي يتضمنها النص المقروء.

٣-تعتمد الإجابات فيه على الذاكرة إلى حد كبير.

٤-قد يخطأ المتعلم في كتابة الكلمات المحذوفة إملائياً بحيث يؤثر الخطأ في المعنى وهذا يؤثر في النتائج.



الفصل السادس

نماذج من النصوص القرائية للمرحلة الابتدائية في اختبار التنتمة

الفصل السادس

نـماذجُ من النـصوصِ القرائية للمرحلة الابـتدائية في اختبـار التـتـمة.

اختبـار التـتـمة (الغلق)

عزيزي التلميذ...

تحية طيبة ...

ستجد في الصفحات اللاحقة موضوعات قرائية مختلفة حُذِفتْ منها بعض الكلمات، وترك مكانها فارغاً (......) المطلوب منك أن تملأ الفراغات بكلماتٍ تلائمها لإتمام المعنى .

اقرأ التعليمات الآتية:

١-اِكتبْ المعلومات المطلوبة الآتية في ورقة الإجابة بالترتيب نفسه.

-الاسم الثلاثي:

-الصف: -الشعبة: -المدرسة:

٢-اِقرأْ كل موضوع بأكمله قبل أن تبدأ بملء الفراغات .

٣-ضع كلمة واحدة فقط في كلِّ فراغ .

٤-تذكر أن الكلمة المحذوفة قد تكون اسماً أو فعلاً أو حرفاً أو أداةً.

٥-املأ الفراغات جميعها بخط واضح، ولا تترك فراغاً خالياً .

٦-إنَّ هذا الاختبار من أجل البحث العلمي، وليس له علاقة بتقديرك في المادة العلمية.

مثال توضيحي

رسالة إلى خالي

عادَتِ الأُسرَةُ مِنَ القَريَةِ إلى ....

وَفي المَساءِ قالَتْ فاطِمَةُ لأُمِها:

...... بِرِسالَةٍ إلى خالي ، نَشكُرُهُ فيها ...... حُسْنِ الضيّافَةِ.

سَأَضَعُها غَداً في ...... البَريدِ.

قالَتِ الأُمُّ :

حَسَناً تَفعلينَ ...... ، أُكتُبي الرّسالَةَ بِخَطٍّ جَميل.

كَتَبت ...... :

خالي العَزيز.. السَّلام عَلَيكُم ؟

وَصَلْنا ...... سالِمين. نَشكُرُكم على حُسْنِ الضِّيافَةِ.

...... وَأُمّي وَأُخوَتي يُسَلِّمونَ عَلَيكُم. زورونا ...... العيدِ القادمِ.

حَفِظَكُم الله فاطِمَة

الكلمات المحذوفة:

(المَدينَةِ، سَأَبْعَثُ، على، صنُدوقِ، يا بُنَيَّتي، فاطِمَةُ، بَغدادً، أَبي، في).

اَلعودَة إِلى المَدرسَة

قالَ حَسَن لأَبيهِ :

أَنا صِرْتُ ...... يا أَبي .

أُريدُ العَودَةَ إِلى ....

أَقْرَأُ دُروسي وأَكتُبُها في الصَّفِّ .

...... مَعَ أَصْدِقائي .

أَنا أُحِبُّ مَدرَستي .

...... حَسناءُ لأُمِّها :

أَنا صِرْتُ كَبيرَةً ...... أُمّي .

أُريدُ العَودَةَ إِلى المَدرسَةِ. ...... دُروسي في الصفِّ ، وأَلْعَبُ مَعَ ....

أَنا أُحِبُّ مَدرَسَتي .

قالَ الأَبُ ، ...... الأُمُّ :

غَداً تَذهَبانِ إِلى الْمَدرَسةِ ، ...... تَلعبانِ مَعَ الأَصدِقاءِ، وتَفرَحانِ بـ ......

الغُرابُ العَطْشان

رَأى غُرابٌ عَطشانُ جَرَّةً فيها ...... قَليلٌ .

أَرادَ الغُرابُ أَنْ يَشْرَبَ ...... فَلَمْ يَقْدِر .

فكَّرَ الغُرابُ ، وَأَخَذَ ...... صَغيرَةً ، وَرَماها في الَجرَّةِ ، فَرَأى ...... يَرتَفِعُ.

فَرِحَ الغُرابُ وَأَخذَ حَصاةً ...... وَأَلْقاها في الَجرَّة فَرَأى الماءَ ...... أَكَثر .

رَمى الغُرابُ حَصاةً ثالِثَةً ، ...... رابِعَةً ، وَظَلَّ يَرْمي الَحصى ، فَأَصْبَحَ ...... قَريباً مِن عُنُقِ الجَرَّةِ . شَرِبَ ...... العَطشانُ الماءَ وَقال:

الَحمدُ لِلّه . ... يُفكِّرْ جَيِّداً وَيَعْمَلْ ، يَنْجَحْ ، وَيَفرَحْ ، وَيَلعَبْ .

حِكاياتُ جَدّتي

قالَ الأولادُ : قُصّي لَنا حِكايَةً ...... جَدَّتي .

قالتِ الَجدَّةُ :

كانَ في ...... الزَّمان فَلاّحٌ فَقيرٌ ، لأَنَّهُ كَسولٌ .

...... يَنْهَضُ مِنْ نَومِهِ ، إلاّ بَعْدَ ...... الشّمسِ .

كانَ الفَلاّحُ نائِماً ، فَسَمِعَ ...... يَقول :

أَيُّها الفَلاّحُ ، اِنْهضْ مُبَكّراً .

...... الفَلاّحُ مِنْ نَومِهِ ، قَبلَ طُلوعِ ...... ، وَذَهَبَ إلى حَقْلِهِ .

فَرَأى سِرْباً ...... الإوَزِ يَرعى في حَقلِهِ كُلَّ ....

ففَكَّرَ الفَلاّحُ ، وَنَصَبَ شَبَكَةً ، فَصادَ ...... جَميلةً ، وأَخَذَها إلى بَيتِهِ.

اَلبُلبلُ واَلحريّة

يَذهَبُ حَمْدانُ إلى البُحَيرَةِ كُلَّ ...... ، لِيَصيدَ السَّمَكَ .

حَمدانٌ سَماكٌ ماهِرٌ .

...... يَرى بُلْبُلاً جَميلاً ، يَقِفُ عَلى ...... شَجَرَةٍ ، يُغَرّدُ فَرِحاً وَيَقول:

حُرِّيَّتي........ .

نَصَبَ حَمْدانُ فَخَّاً للْبُلبُلِ فِصادَهُ ، ...... في قَفَصٍ جَميلٍ ، وَأَعْطاه ماءً ...... لَذيذاً .

لكنَّ البُلبُلَ لَمْ يَشْرَب، ...... يَأْكُلْ ، وكانَ يُغَنّي حَزيناً ويَقول:

.... حُرِّيَّتي .

مَرِضَ البُلْبُلُ اَلحزينُ، وَسَكَتَ ...... الغناء ، حَتّى كاد يموتُ ، فَرَقَّ ...... قَلْبُ حَمْدانَ ، وَفَتَحَ بابَ القَفَصِ ، فَطارَ البُلبُلُ في الفَضاء .

وفَرِحَ بِحُرِّيَّتِهِ في وَطَنِهِ .

اَلأَرنَبُ الوَفيُّ

مَشَتْ سُلَحْفاةٌ قُرْبَ النَّهْرِ ، فَمَرَّ ...... أَرْنَبٌ يَبكي .

قَالَتِ السُّلَحْفاةُ : لِماذا ...... يا أَرْنَب ؟

قالَ الأَرْنَبُ الصَّغيرُ : ...... النَّهرَ على الجِسْرِ القَديمِ، وَلَمّا ...... النَّهْرُ، وَقَعَ الجِسْرُ .

أَنا لا ...... أَن أَعودَ إِلى بيْتي ، أَنا ....

قَالَتِ السّلحْفاة :

لا تَحْزَنْ يا ...... سَأَحْمِلكَ على ظَهْري ، وَنَعْبُرُ النَّهْرَ .

...... السُّلَحْفاةُ الأَرْنبَ على ظَهْرِها ، وَعَبَرتِ ....

وَصَلَ الأَرْنَبُ الصَّغيرُ إِلى أَهْلِهِ ...... ، وَشكَرَ السُّلَحفاةَ .

ذكاءُ الببَّغاء

كانَ في بَغدادَ تاجِرٌ ، عِندَهُ …… ، يفهَمُ كَلامَها ، وَتَفْهَمُ كلامَهُ.

أَرادَ …… أَنْ يُسافِرَ إِلى بلادِ السُّودان ، …… البَبَّغاءِ ،

فقالَتْ لَهُ : يا مَولاي … …… رَأَيْتَ أَصْحابي هُناكَ ، قُلْ لَهُم :

…… طَيْرٌ مِنْكُم ، في قَفَصٍ مِنْ ……،لا يَسْتَطيعُ الطَّيَرانَ إِلَيْكُم . فَانْظُروا …… أَمْرِهِ ! .

فَلَمّا وَصَلَ التّاجِرُ ، أَبْلَغَ …… إِلى أصحابِ البَبَّغاءِ ، فَطاروا ، وَوَقَعوا …… الأَرْضِ وَماتوا !

ولَمّا رَجَعَ إِلى …… ، أَخْبَرَ البَبَّغاءَ بِما جَرى .

حقوقُ الأطفال

قالتِ المُعَلِّمةُ :

ماذا تُحِبون ؟ وماذا …… ؟

قالَ أَحمدُ : أُريدُ أَنْ أَتَعلَّمَ …… والكتابَةَ والعُلومَ .

المُعلمةُ : هذا من …… يا أحمدُ .

قالت فاطمةُ : أُحِبُّ …… أعيشَ مَعَ أُسْرتي بأمانٍ .

المعلِّمةُ : …… مِن حَقِّكِ يا فاطمةُ .

قالَ …… : أُريدُ أَنْ أَلْعبَ بِحرِّيَّةٍ مَعَ …… .

المُعَلِّمةُ : اللَّعبُ مِن حَقِّكَ يا …… .

قالَتْ هَيْفاء : أُحِبُّ أَن أُساعِدَ …… ، وأَتعَلَّمَ مِنها .

المُعلّمةُ : أَحْسَنْتِ يا …… .

أَينَ الحِمارُ العاشِر ؟

اشْترى جُحا عَشَرَةَ حَميرٍ مِنَ …… ، فَساقَها أَمامَهُ ، ومَشى إِلى قَريَتِهِ .

…… الطَّريق ، رَكِبَ جُحا حِماراً مِنْها . …… جُحا حَميرَهُ :

واحِدٌ ، اثنانِ ، ثَلاثَةٌ ، …… ، خَمْسَةٌ ، سِتَّةٌ ، سَبعَةٌ ، ثَمانِيَةٌ ، تِسْعَةٌ .

…… جُحا وَقالَ : أَيْنَ الحِمارُ العاشِرُ ؟

…… نَزَلَ جُحا مِنْ ظَهْرِ الحِمارِ ، …… الحَميرَ فَوَجَدها عَشرَةَ . فعادَ إِلى …… وَرَكِبهُ .

ولَمَا عَدَّ الحَميرَ مَرَّةً …… ، وَجَدَها تِسْعَةً . أَينَ الحِمارُ …… ؟

سوقُ المَدينة

أَنا وَأَبي وأُمّي وَأُختي نَذْهَبُ …… السّوق .

في السّوقِ فاكِهَةٌ ، وَفي …… خِيارٌ وَرُمّانٌ وَفيهِ بَطاطا وطَماطا .

…… السّوقِ لَحْمٌ ، وسَمَكٌ ودَجاجٌ ، وبَيْضٌ .

…… لُعَبٌ ، وملابِسُ ، وأَحْذِيَةٌ ، وفيهِ مَكْتَبَةٌ .

…… يَشتَري لَحْماً من القَصّابِ .

وَيَشْتَري …… وَالَخضرواتِ مِنَ البَقّال..

وَالبَقّالُ يَكْتُبُ …… في بِطاقاتٍ ، يَضَعُها عَلى السِّلَعِ .

…… نَقْرأُ الأَسعارَ ، وَنَشْتَري ما نحتاجُهُ …… السِّلَعِ.

أُمّي تَشْتَري السَّمَكَ والبَيضَ …… ، وَتَشْتَري المَلابِسَ مِن دُكّانِ المَلابس.

نُساعدُ الآخَرين

سَأَلَتِ المُعَلِّمَةُ تلاميذَها : مَن مِنكُم ...... النّاسَ يا أبنائي ؟

قالَ سَعيدٌ : ...... رَجُلاً أَعْمى ، يُريدُ عُبورَ الطَّريقِ ، ...... بِيَدِهِ ، وَعَبَرت بِهِ الشارِعِ .

فقالَ ...... : شُكراً ، وَفَرِحْتُ .

قالَتِ المُعَلِّمَةُ : أَحْسَنْتَ ...... سَعيد .

قالَ اللهُ تعالى : "هَلْ ...... الإحْسانِ إلاّ الإحْسان" .

استأذَنَت مَيسون ...... : سَمِعْتُ رَجُلاً عَجوزاً يَقول : أَنا ....

فأعْطيْتُهُ نُقوداً مِنْ مَصْروفي .

قالَتِ ...... : عافاكِ اللهُ يا مَيسون .

قالَ ...... مُحمّدٌ (صلى اللهُ علَيْهِ وآله وَسَلَّم) :

"اِرْحَموا مَنْ في الأَرْضِ ، يَرحَمْكُم مَنْ في السَّماء" .

حكايةٌ مِن الحَجّ

كانَ بمَكّةَ رَجُلٌ فَقيرُ الحالِ ...... زوجَةٌ صالِحَةٌ .

قالتْ لَهُ يوماً : ...... عِندَنا شَيءٌ نأكُلُهُ .

فخرجَ الرّجُلُ ...... الحرمِ الشَّريفِ، فَوَجَد كيساً فيهِ ...... درهمٍ ، فَفرِح بهِ فرَحاً شديداً ، ...... إلى زَوجَتِهِ ، فأخبرَها بذلك . فقالت : ......

هذِهِ لُقطَةُ الحَرَمِ . اِذهَبْ إلى ...... الّذي وجدْتَ فيهِ النُّقودَ ، وأَعلِنْ ...... عَنْها ، فقد يكونُ أحدُهُم قد ...... وعندَما عادَ إلى الحرَمِ سَمِعَ ...... يُنادي .

لِماذا لا يَقَعُ الجدار

سُلَيْمانُ وَلَدٌ يافِعٌ ذكيٌّ . يُفكّرُ ...... بما حَوْلَهُ ويسأَلُ . وفي يَومٍ ......الأيّامِ، كانَ سُليمانُ يُساعِدُ أباهُ ...... بِناء جدارٍ في البَيْتِ، وكُلَّما ...... لَبِنَةً، نَظَرَ إلى الجِدارِ، وأَخَذَ ....

فسألَ أباهُ : لِماذا لا يَقعُ ...... يا أَبي ؟

ابتَسمَ أبوهُ وقال :

...... ولَدي .. عِندَما تكونُ اللَّبِنَةُ وَحْدَها ...... قيمةَ لَها . ولكنّها عِندَما تَسْتَنِدُ ...... اللّبِنَةِ الّتي تحتَها، وتحمِلُ اللّبِنَةَ ...... فَوْقَها، وتَتماسَكُ معَ الّتي بجانبِها مِنْ ها هُنا وَها هُنا يَصيرُ الجميعُ قُوّةً ، فَلا يقَعُ الجدارُ .

مِن مآثرِ أجدادِنا

كُلّنا نُقَدّرُ الفِعلَ الحَسَنَ ونُعْجَبُ ...... ونَشكُرُ صاحِبَهُ عليهِ. فَنُعجَبُ بالسَّخاءِ ، ...... المجتمعِ ، وإِغاثَةِ الملهوف ، وإِطعامِ الجائعِ ، ......المكروب ، فَنُثني على صاحبِهِ ونعترِفُ ...... ونقول : ((أحْسنت، جزاك الله خيراً)) .

...... نعرفُ الحَسنَ بنَ أمير المؤمنين ...... بن أبي طالب (عليه السلام) . وأُمُّهُ السيدةُ ...... الزهراءُ بنتُ رسولِ الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وكان ...... برسولِ الله (صلى الله عليه وآلهِ وسلم) خَلْقاً وخُلُقاً .

مَرَّ ...... (عليه السلام) ببعضِ بَساتينِ المدينة ، فرأى غُلاماً ...... بيدِهِ رَغيفُ خُبزٍ ، يأكُلُ مِنهُ لُقمةً ، ويُطعِمُ الكلْبَ لُقمةً إلى أن شاطَرَهُ الرغيف .

الوقايةُ خَيْرٌ مِنَ العِلاجِ

سألَ صالِحٌ أُمَّهُ : لِماذا نأكُلُ ...... أُمي ؟

قالتِ الأُمُّ : نأكُلُ لِنَعيشَ .... فالإِنسانُ يَحتاجُ إِلى طَعامٍ ليَعْملَ ...... ، كَما تَحتاجُ الماكِنَةُ إِلى الوَقودِ ....

قالَ صالِحٌ : أَنا جَوعانُ يا ...... وطَبيخُكِ لذيذٌ ، سآكُلُ مِنهُ كثيراً .

...... أُمُّ صالِحٍ : الصّحَّةُ بتَنوُّعِ الغِذاءِ ...... بِكَثْرَتِهِ . فالأكلُ الكَثيرُ يَضُرُّ المعِدَةَ .

...... : وماذا تَقْصُدينَ بِتَنوعُّ الغِذاء ؟

الأمُّ : ...... أَنْ نأكُل أَنواعاً من الطَّعامِ ...... واللَّبَنِ والتّمْرِ والفَواكِهِ والخُضْرَاواتِ واللُّحوم .

الكَنزُ الثَّمينُ

كانَ لِفلاّحٍ ثَلاثَةُ أَبْناءٍ. هاجَروا ...... المَدينةِ بَحْثاً عَنِ العَمَلِ والرِّبْحِ ...... كَما كانوا يَظُنّون. مَرِضَ الفلاّحُ ...... أَن يهْمِلَ أبناؤهُ الأَرضَ بَعدَ ...... ، فَجَمَعَهُم وَأَوْصاهُم قائِلاً : لَقَدْ تَرَكْتُ ...... في هذه الأرضِ كَنْزاً ثَميناً، ...... عَنهُ.

وبعْد أَيامٍ تَوُفِّي الفلاّحُ، ...... أبناؤُهُ على أَرضِهِم يُقلِّبونهَا شِبرًا شِبراً .... لكنَّهُم لَمْ يَجِدوا شَيْئاً فَجَلَسوا ...... في وَصيةِ أَبيهم. قال أَصْغَرُهُم : ...... أَبانا كانَ يهْذي مِنَ الحُمّى.

التّرشيدُ في حياتِنا

قالَتِ الأُمُّ لابنِها وهي تَقُصُّ...... سمِعَتْهُ مِن جَدَّتِها: لا تَمُدَّ ...... إلى أموالِ غَيْرِك. فإن ذلك ...... الثِّقَةَ مِنْكَ ، ولا تَمْدُدْ يدك ...... إلى النّاسِ ، فَيُهْمِلُكَ الصَّديقُ ، ويَشْمُتَ ...... العَدوّ .

وَمَرِّنْ يَدَكَ على الأعمال ......، فإنَّها عُدَّةٌ لَكَ أَيامَ الضّيقِ، ...... أَغناكَ الله بِنِعْمةٍ فلا تُبذِّرْ ....

قال الابنُ : ما نُسّمي ذلكَ ، ...... أُمّي ؟

قالَتْ : نُسمّيهِ ترشيداً في .... فالماءُ الصافّي نِعمَةٌ ، والكَهرُباءُ نِعمَةٌ ، والهاتِفُ نِعمةٌ ، فعلينا أنْ نُحافِظَ عَلَيْها ، ولا نُفرِّطَ في استِعْمالِها .

مِن كُرمَاءِ العَرَبِ

اشْتَهر العَرَبُ مُنذُ قَديمِ الزّمان ...... وَحُسْنِ الضّيافَة ، وأشْهَرُ مَنْ ذاعَ ...... بينَهُم حاتمُ الطّائيُّ. كانَ سَخيّاً ...... بهِ المثَلُ . وكانَ إذا أَقْبَلَ...... طَلَبَ مِنْ أَهْلِهِ أَنْ يوقِدوا ...... على مَكانٍ مُرْتَفعٍ لينظُرَ إليْها ...... يَتيهُ في الطَّريق ليلاً، وَيأتي ....

وَفي إِحْدى السّنينِ لَمْ يَنْزلِ ...... فَيَبِس العُشْبُ وجاعَتِ الأغْنامُ والإبلُ ، ...... حَليبُها وَأصابَ القَوْمَ قَحْطٌ شَديدٌ .

...... لَيْلَةٍ باردةٍ بَكى أَولادُ حاتِمٍ مِنْ شِدَّةِ الجوعِ فَقامَ يُسَلّيهم حَتّى ناموا .

جَولَةٌ في بِلادِنا الجَميلَة

طَلَبْتُ مِنْ والدي أَنْ يَصحَبني ...... جَولَةٍ ، نزورُ فيها مُحافَظاتِ بلادِنا ..... العُطْلَةِ. فالسَّفَرُ يُجدِّدُ النَّشاط ، ويُريحُ .... زُرْنا المصايفَ في أَربيلَ والسُّليْمانيّةِ ...... ، وأجملُ ما رأينا الشلاّلاتِ والدَّبَكاتِ ......والعَربيّة . ثُم التَقَيْنا أَهْلَ المدُن ...... في كركوكَ وديالى ، ومَرَرْنا بسِهول ...... وأَراضي صلاح الدين ، وبَوادي الأنبار ...... ، وانحدَرْنا نحوَ الحِلَّة والنّجفِ الأشرف ...... والسماوة والدّيوانيّة ،وتعرَّفنا أَهلَ البصرة ...... والنّاصريّة والكوت .

الخَليفةُ والفَتى الصَّغيرُ

قالَ المُعلِّمُ لِتلاميذِهِ: سَأُحَدِّثُكم اليَوْمَ ...... الخَليفةِ عُمَر بِنِ عبدِ العزيز، ...... قِصَّتهِ مَعَ الفَتى الصَّغيرِ.

حينَ ......عُمَرُ خَليفةً، جاءَتْهُ وفودُ المُهنِّئينَ ...... مُخْتلفِ البلادِ ، فلمّا دَخَلَ عَليهِ ...... الحِجازِ ، قامَ مِن بَينِهم فتىً ...... لَمْ يَتجاوزْ عُمُرُهُ الحاديةَ عَشرةَ، ...... أنْ يتكلّم عَنْ قَومِهِ فقالَ ...... عُمَرُ:

اِجْلِسْ يا بُنيَّ ، وليَتكلَّمْ ...... هُوَ أَكبرُ منْكَ سِنّاً.

قالَ ...... : أَعزَّكَ الله يا أمير المؤمنين . المرءُ بأَصْغَرَيْهِ : قَلْبِهِ وَلِسانِهِ ، فإذا مَنحَ اللهُ الإنسانَ لِساناً لافِظاً وقلْباً حافِظاً ، فقد اسْتحقَّ الكَلامَ .

الفلاّحُ الحَكيمُ

خَرجَ أَحَدُ الأُمراءِ يَتَنَزَّهُ، على ...... بَيْنَ المزارِعِ والبَساتينِ، فَرَأى فَلاّحاً ...... فَسيلاً ؛ وقدْ شاخَ، وَعلا رأسَهُ ...... ، وتَقَوَّسَ ظَهْرُهُ مِنَ الكِبرِ، فَوَقفَ ...... عِنْدهُ، وقالَ لهُ مُتعجّباً مِنهُ :

...... الشَّيخُ: أتُؤمِّلُ أَنْ تأكُلَ ثَمرَ ...... النّخلِ، وهُوَ لا يَحْمِلُ إلاّ ...... سنينَ كَثيرةٍ، وأَنت قد فَنيَ ......؟

فقالَ لهُ الفلاّحُ : أَيُّها الأميرُ ...... فأكَلْنا ونَغْرِسُ فيأكُلون. فَتَعجَّبَ الأميرُ ...... كلامِ الفَلاّحِ الهَرِمِ، وأعْطاهُ أَلْفَ دينارٍ، فأخَذَها، وقال: أَيُّها الأميرُ ما أَعْجَلَ ما أَثْمَر هذا النَّخْلُ !

لَذةُ الإبداع

كانَ مِنْ حُسْنِ تَدْبيرِ القائمينَ ...... مَدْرَستِنا، أنَّهمُ خَصّصوا لنا ساعَةً ...... الأُسْبوع للأشْغالِ اليَدَوِيَّة. وَتِلكَ السّاعَةُ ...... مِنْ أَمْتَع السّاعاتِ عِنْدي. فَقَدْ ...... لَنا مَشْغَلٌ مُجَهَّزٌ بِأَحْدَثِ أَدَواتِ ...... والحفْرِ في الخَشَبِ.

ولَكَمْ كانَ ...... أَنْ أَنْسى نَفْسي ، إذْ أَنْكبُّ ...... فِكْري وَقَلْبي وعَضَلاتي على خَشباتٍ ...... يَدي ، آناً بِالمِنشارِ، وآونَةً بالقُدّوم ...... بالإزميلِ ، فإذا بِها تَتَحَوَّلُ بِالتَّدْريج ...... مِنْضَدَةً أَو إطاراً لِصورَةٍ وَما كانَ أَطْيَبَ العَرَقِ يَتَصَبَّبُ مِنْ جَبيني ! فَأَمسَحُهُ بِمِنْديلي أَو بِيَدي !

بَهلول والنّاس

كانَ بهلولٌ من سُكّانِ القَريَةِ ...... حِماراً . وفي يَوْمٍ من الأيَّامِ ...... أَنْ يَبتاعَ بَعْضَ الحاجاتِ مِنْ ...... المَدينَةِ ، فَطَلَبَ مَن ابنِه أَنْ ...... الحِمارَ لِيذْهَبا بهِ إلى المَدينِة، ...... على ظهرِهِ ما يَشْتَريان .

سارَ ...... وابنُهُ خَلْفَ الحمارِ، ولَمّا دَخَلا ......، رآهُما بَعْضُ النّاسِ، فَسَمِعاهُم يقولون : ...... إلى هذيْنِ المَخْبولَيْنِ ، يَمْشِيان خَلْفَ ...... ، ويتركانِهِ يَسيرُ وَحْدَهُ ولا يَرْكبانـه .

...... بهلولٌ من ابنِهِ أَنْ يَرْكَبَ الحمارَ ، فَرَكِبَهُ وَسارَ أَبوهُ خَلْفَهُ.

حقوق الأطفال

الأطفالُ زينةُ الحياةِ الدُّنيا . أُنظُرْ ...... وهُم يمَرحونَ بَيَننا كالعَصافيرِ الجَميلَةِ ، ...... حَوْلَ أَعشاشِها . بَسَماتُهم وضَحِكاتُهم تُدْخِلُ ...... إلى نُفوسِنا ، ونُفوسُهم عامِرَةٌ بالحُبّ ....

دَعَتْ الأديانُ السَّماويّةُ إلى الاهتمام ...... ، فَهمُ شبابُ الغَدِ ورِجالُ المُستَقبَل . ... الإسلامُ على الوالِدِ أنْ يُعلّمَ ...... الكتابةَ والرّمايةَ والسّباحةَ ورُكوبَ الخَيلِ ، ...... يُرشِدَهُ إلى أُمورِ دينه وَدُنياه .

...... لنا الرَّسول (ص) مِثالاً في الرّفقِ ...... ، حينما دَخَلَ مَرَّةً الحَسَنُ بنُ علي (عليهما السلام) وهو طفلٌ صغيرٌ على جَدّهِ وهو يُصلّي ، وكانَ ساجِداً ، فَرَكِبَ الحَسَنُ على ظَهْرِهِ فأبْطأ الرَّسولُ الكريمُ (ص) في سُجودِهِ حتّى نَزَلَ الحَسَنُ .

ابْنُ سينا وَالمَريض

يُحكى أَنَّ رَجُلاً أُصيبَ بحالَةٍ ...... غَريبَهٍ ، فَامْتَنَعَ عَنْ تَناوُلِ الطَّعامِ ، ...... حالَتُه تَزْدادُ سوءاً، حَتّى تَوَهَّم ...... تَحَوَّلَ إلى بقَرَةٍ.

فَراحَ يَخورُ...... : ((اذْبحوني وَأَطعِموا النّاسَ مِن لَحمي)). ...... عَجَزَ الأطِبّاءُ عَنْ مُعالجِتِه، وَيَئَسوا ...... شِفائِه لَجَأَ أَهْلُهُ إلى الطَّبيبِ(...... سينا)، وَهُوَ طَبيبٌ وَفَيْلَسوفٌ عَربيٌّ ...... ، فَذهَبَ إلى بَيْتِ الرَّجُلِ المَريض ...... عَدَدٌ مِنْ مُساعِديهِ، وَوَقَفَ في ...... البَيْتِ شاهِراً سِكّينَةً ثُمَّ صاحَ قائِلاً:

-((أَيْنَ هذِهِ البَقَرَةُ التّي تُريدونَ ذَبْحَها ؟))

الاعتمادُ على النّفس

كانَ لرجلٍ في قَديمِ الزّمانِ ...... ، وَكانَ يَصْحَبُهُ إلى الغابةِ ، وَيُدَرّبُهُ ...... صَيْدِ الحَيوَانات وَالطُيورِ، حتّى صارَ ...... قادِراً على العَمَلِ، فَنَصَحَهُ أبوهُ ...... يَعْتَمِدَ على نَفْسِهِ، وَيَخْرُجَ لِلصَّيدِ ....

خَرَجَ الشّابُّ، وَحمَلَ زادَهُ وَذَهَبَ ...... الغابَةَ ، وَفي طَريقِهِ ، رَأى ثَعْلَباً ...... جائِعاً، فَأَخذَ يُفَكِّرُ في أمْرِ ...... الحَيوان وَهُوَ يَقولُ في نَفْسِهِ : ...... يَحْصُلُ هذا الحَيوانُ على قُوتِهِ ؟

...... هالِكٌ لا مَحالَةَ .

وافَقَ شَنٌّ طَبَقَه

كانَ شَنٌ رجُلاً مِنْ أَذْكِياءِ ...... ، الْتَقاهُ في إحْدى رِحْلاتِهِ رَجُلٌ ...... الطّريقِ ، وَكانَ يَقْصِدُ القَرْيَةَ نَفْسَها ......يقْصِدُها شنٌّ ، وَسارا مَعاً يَتَحدّثانِ ، ...... شنٌّ صاحِبَهُ قائلاً :أَتَحْملُني أَمْ ...... ؟ فَقالَ:

لَهُ الرَّجُلُ: يا جاهِلُ ، ...... راكِبٌ وَأَنْتَ راكِبٌ ، فَكَيفَ أحْمِلُكَ ...... تَحْمِلُني؟ فَسَكَتَ عَنْهُ شَنٌّ . وسارا ...... إذا قَرُبا مِنَ القَريَةِ ، شاهَدا ...... مَحصوداً .

فقالَ شَنٌّ : أترى هذا ...... أُكِلَ أَمْ لا ؟

زَرْقاءُ اليَمامَة

هي فَتاةٌ عَرَبيَّةٌ عاقِلَةٌ جَميلَةٌ ، ٠٠٠٠٠٠٠عَيْناها أجْملَ ما فيها ، كانَتْ ٠٠٠٠٠٠ بِهِما الأشياءَ مِنْ خِلالِ مَسافاتٍ ٠٠٠٠٠٠٠جداًّ، والنّاسُ يُعْجَبون مِنْ قُوَّةِ ٠٠٠٠٠٠٠ ، وكَانَتْ بِلادُها تُسَمّى اليَمامَةُ، فَسُميَت ٠٠٠٠٠٠((زَرْقاءُ اليَمامَةِ)).

وَفي هذهِ البِلادِ ٠٠٠٠٠٠٠ماءٍ كثيرةٌ، وبساتينَ جَميلةٌ وَفي ٠٠٠٠٠٠٠قَلعةٌ عاليةٌ عَلَى جبلٍ مُرْتَفعٍ .

٠٠٠٠٠٠الزرقاءُ يوماً إلى القلعةِ وَنَظرتْ ٠٠٠٠٠٠ شَيْئاً عَجَباً، رَأتْ مِنْ بعيدٍ ٠٠٠٠٠٠ كثيراً يمشي وينتقلُ مِنْ مَكانٍ إلى مَكانٍ ، فَنادتْ رئيسَ قَوْمِها ، وقالت :

((أرى شيئاً عجباً، أرى مِنْ بعيدٍ شجراً كثيراً يمشي ويتنقلُ)).

عاقِبَةُ الوِشايَة

اِسْتَأذنَ أعْرابيٌّ من أحَد الخُلفاءِ ، ٠٠٠٠٠٠أمامَهُ ببلاغةٍ نادِرَةٍ ، فأُعجبَ الخَليفَةُ ٠٠٠٠٠٠ أيَّ إعْجابٍ، وأنعمَ عَليْهِ بجوائِزَ٠٠٠٠٠٠، وَقرَّبهُ مِنهُ ثُمَّ أخَذَ يَستْشيرَهُ ٠٠٠٠٠٠ أُموره .

فَحَسَدَهُ على هذِهِ المَنزِلةِ ٠٠٠٠٠٠ حاجبُ الخليفةِ ، فدَخَلَ على الخليفةِ، ٠٠٠٠٠٠ مُنْفَرداً، فحيّاهُ ، وقالَ لهُ: يا ٠٠٠٠٠٠ ! إنَّ الأعْرابيَّ الذي أنعَمْتَ عليْهِ٠٠٠٠٠٠ مِنَ المقربينَ إليْكَ ، يدَّعي أنَّ ٠٠٠٠٠٠رائِحةً كَريهَةً .

وَقَدْ قالَ لي :٠٠٠٠٠٠ سَيدْخُلُ بعدَ اليومِ ، وفي يدهِ منديلٌ يَرُدُّ بِهِ عَنْ أَنفِهِ رائحةَ فيكَ .

الخليلُ بْنُ أحْمَدَ الفَراهيديّ

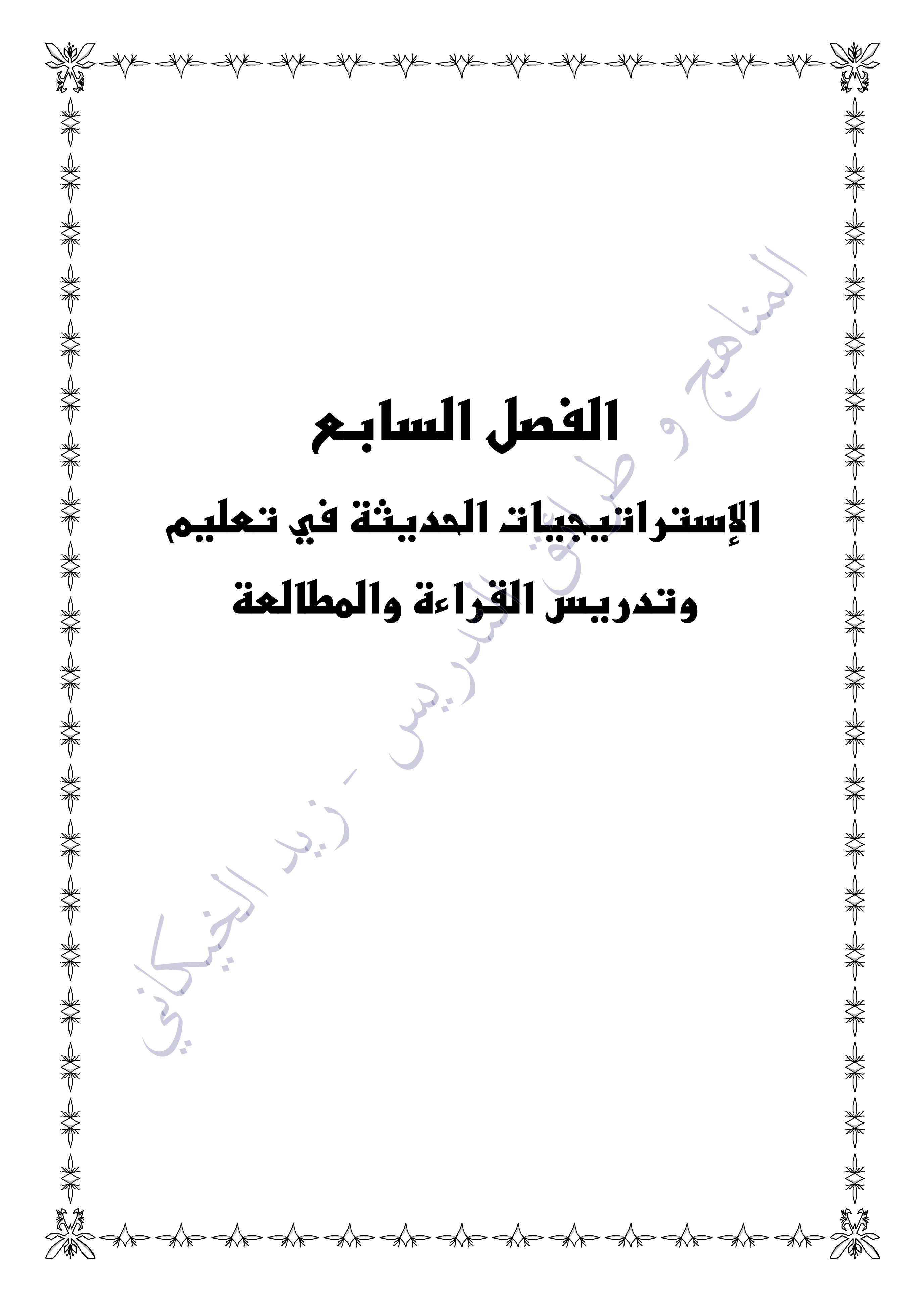
في قَرْيَةٍ مِنْ قُرى عُمانَ، ٠٠٠٠٠٠ لرَجُلٍ اسْمُهُ أحْمَد من قبيلة ٠٠٠٠٠٠، وَليدٌ سُمّيَ بالخليلِ سَنَةَ مِئَةٍ ٠٠٠٠٠٠

دَرَجَ الخليلُ بْنُ أحمدَ في ٠٠٠٠٠٠ القريةِ حَتّى هاجَرَ أهلهُ إلى ٠٠٠٠٠٠ البصرةِ ، وفيها شَبَّ وترعرعَ في ٠٠٠٠٠٠ أهلِ العلمِ والمعرفةِ ، فَنَبَغَ في ٠٠٠٠٠٠اللغةِ حتى قيلَ عنهُ إنَّهُ ٠٠٠٠٠٠ علماء اللغةِ، وهُوَ مِفتاحُ عُلومِها.

٠٠٠٠٠٠ أولُ من دَرَسَ أصواتَ اللغةِ ٠٠٠٠٠٠، وأبدعَ أولَ مُعْجَمٍ لُغَويٍّ شاملٍ هو كتابُ (العَين)، زيادَةً على موسوعتهِ اللغويةِ.

المَدْرسَةُ المُسْتَنصرِيَّة

أنْشَأَ الخَليفَةُ العباسيُّ (المستنْصرُ باللهِ)، ...... المُسْتَنصريَّةِ في آخر سوقِ الثُّلاثاء ، ...... شاطئ دجْلَةَ ، سَنَةَ خَمْسٍ وَعِشرينَ ......
مئةٍ للهجرةِ فَكانَتْ في مَظْهرِها ...... أَعْظَمَ شاهدٍ عَلى ما بلغَته
...... العربيَّةُ مِنَ الرُّقيّ حينذاك، وَبَقاياها، ...... ما تزالُ قائِمةً
عَلى ضَفَّةِ ......، تُؤيدُ ما ذكرهُ تاريخُ العلمِ ...... عَنْ هذهِ الجامعةِ العُظمى .
كانَتِ ......المُستَنْصريَّةُ تَشْتَمِلُ على مَبانٍ مُتَعَدِّدَةٍ ...... وَرَدَهاتٍ .



الفصل السابع

الإستراتيجيات الحديثة في تعليم وتدريس القراءة والمطالعة

الفصل السابع

الإستراتيجيات الحديثة في تعليم وتدريس القراءة والمطالعة

نبذة عن الإستراتيجيات:

لقد تطورت نظريات وإستراتيجيات وطرائق التدريس تطورًا هائلاً في الآونة الأخيرة كغيرها من العلوم الأخرى إلا أنه يؤخذ على عالمنا العربي أن معظم المعلمين ما زالوا يتمسكون بالطرائق القديمة التي تعتمد على التلقين والتسميع والحفظ، وهذه كلها لا تصنع الجيل المبدع الذي نتطلع إليه ليواكب العصر، ويسهم في رقي الأمة وتقدمها.

وتُعَدُّ العملية التعليمية من العمليات المهمة في إنشاء جيل واع متمرس منتج، وترتكز العمليات التعليمية الحديثة على الأساليب الإبداعية في التدريس، كما وأنّها تركز على تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين بطريقة متميزة مثيرة للتفكير بشتى أنواعه وأشكاله، وهذا الأمر يتطلب من المعلمين القائمين على عملية التعليم أن يقوموا بتعليم الطلبة على وفق إستراتيجيات تدريس حديثة تثير التفكير عند الطلبة، وتوصل المعرفة إليهم بطريقة مشوقة ترغبهم بالمدارس والتعلم.

في حين اختلفت الأدوار مع هذا التطور فأصبح المتعلم من متلقي ومستمع للمعلومة إلى متفاعل ونشط ومشارك، وهو محور العملية التعليمية داخل غرفة الصف وخارجها، ويعود هذا التغيير الذي حصل نتيجة اتباع الإستراتجيات وطرائق التدريس الحديثة، ممّا أدى إلى تطور التعليم وطرائق نقل المعرفة.

ويمكن القول إن المؤسسة التعليمية الحديثة الجاذبة للمتعلمين هي المؤسسة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية، من أجل إعداد متعلمين دائمي التعلم؛ وبهدف اكتساب المعرفة والاستعداد للتطورات الحياتية ولتحقيق الذات والاندماج مع الآخرين، فضلاً عن تنمية المهارات العقلية لحل المشكلات وإنتاج المعرفة في جو يسوده المتعة والنشاط، وتعمل هذه المؤسسة أيضًا للانفتاح على المجتمع بكل قطاعاته، وتعمل على إكساب المتعلمين الخبرات والمهارات الحياتية المختلفة، ووضعها موضع التطبيق، في حين تعتني المؤسسة عناية خاصة بالجانب التربوي، وغرس مجموعة من القيم الراقية عند المتعلمين، كل ذلك لِنْ يتم إلا بتفعيل إستراتيجيات التعليم والتعلم والأنشطة التربوية التي تتخذ من المتعلم محورًا للعملية التعليمية.

مفهوم الإستراتيجية:

عندما نتكلم عن مفهوم الإستراتيجية ينبغي أن نعرض لأصله اللغوي، وكلمة إستراتيجية ، كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس وتعنى، فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لمدة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، في حين تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الإستراتيجية، إذ إنّه لا يقيدها تعريف واحد جامع، وقد بدأ استخدام الإستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يختلف من قائد إلى آخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها، فضلاً عن أنّها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو بوصفها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا أنّها تتفق جميعًا في اختبار الأهداف والأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها، فضلاً عن وضع الخطط التنفيذية، وتنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك، وقد عرفت الإستراتيجية بتعريفات عديدة منها:

١-(شحاتة، والنجار،٢٠٠٣): "مجموعة الإجراءات التي يتخذها المعلم لتهيئة الفرص التعليمية أمام الطلاب كي يتعلموا".

٢-(زيتون،٢٠٠٥): "عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقًا، إذ تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية ممكنة".

٣-(عطية، ٢٠٠٨): "مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم أو المدرس لتمكين المتعلمين من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية".

٤-(بدوي،٢٠١١): "مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بنحو منتظم ومتسلسل وعلى نحو مرن مراعاة لطبيعة المتعلمين، فتمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال للإمكانات المتاحة بهدف تحقيق الأهداف التدريسية المُعدة مسبقًا".

٥-(عامر،٢٠١٦): "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف".

٦-(هادي، وجاسم، ٢٠١٩): "خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية وتتضمن الطرائق والتقنيات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الإمكانيات المتاحة.

ويمكن أن نعرف الإستراتيجية بأنّها مجموعة من الإجراءات والخطوات والوسائل المتدرجة التي يتبعها المعلم أو المدرس في تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية بنحوٍ عام، والمتعلمين بنحوٍ خاص.

مفهوم الطريقة: فقد عرفت الطريقة بتعريفات عديدة منها:

١-(الدليميّ، والوائلي،٢٠٠٥): "الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقًا وأكثر فائدة".

٢-(عطية،٢٠٠٨):"الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة".

٣-(الرواضية، وآخرون، ٢٠١١):"بأنّها عبارة عن مجموعة إجراءات يتم من طريقها التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبقية عناصر الموقف التعليمي(المحتوى، والوسائل، والأنشطة التعليمية، والبيئة التعليمية) بهدف إحداث التعلم المنشود عند الطلبة وتحقيق الأهداف التدريسية المرسومة".

٤-(عبد الفتاح، ٢٠١٥): الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ أثناء قيامه بالعملية التعليمية".

٥-(هادي، وجاسم، ٢٠١٩):"مجموعة الإجراءات والأساليب التي يؤديها المعلم لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى تحقيق أهدف محددة، ومن الإجراءات والأساليب: المناقشات، وطرح الأسئلة، أو حل المشكلات، وغير ذلك".

ويمكن أن نعرف الطريقة بأنّها مجموعة من الخطوات والوسائل والخبرات والتقنيات التي توظف من قبل المعلم، وتعزز داخل غرفة الصف، والتي تبدأ في الغالب بتمهيد وتنتهي بخاتمة مرورًا بعرض لموضوع ما، من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المنشودة في العملية التعليمية.

مواصفات إستراتيجية التدريس الجيدة:

١–الشمول، إذ تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

٢–المرونة والقابلية للتطوير، إذ يمكن استخدامها من صف لآخر.

٣–ترتبط بالأهداف الأساسية لتدريس الموضوع.

٤–تناسب الفروق الفردية بين الطلاب.

٥–تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).

٦–تراعي الإمكانات المتاحة داخل بيئة التعلم.

٧–تستند إلى نظريات التعلم وقوانينه.

٨–إمكانية تعديلها على وفق الظروف المادية والاجتماعية للتدريس.

٩–تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.

١٠–تستثيردافعية المتعلمين.

مكونات إستراتيجية التدريس:

١–الأهداف التدريسية.

٢–التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقًا في تدريسه.

٣–الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.

٤–الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

٥–استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

القواعد التربوية المستندة إليها إستراتيجية التدريس:

١–التدرج من المعلوم إلى المجهول.

٢–التدرج من اليسير إلى المركب.

٣–التدرج من المحسوس إلى المجرد.

٤–التدرج من النظرية إلى التطبيق.

٥–التدرج من السهل إلى الصعب.

العوامل المؤثرة في اختيار إستراتيجية التدريس:

هناك العديد من العوامل التي تتحكم في المعلم لاختيار الطريقة الملائمة لتوصيل الدرس إلى المتعلمين وهذه العوامل هي:

١-الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج التعليمي:

اختلفت فلسفات الدولة في تأكيدها واعتناها بالمادة الدراسية ، فمنها تؤكد العناية بالمتعلم، وأخرى تشدد على العناية بالمجتمع ومشكلاته، وعلى أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج تختلف طرائق التدريس.

٢-أهداف التعليم:

تُعَدُّ أهداف التعليم عاملاً مهمًا في اختيار طريقة التدريس؛ فعندما يكون الهدف تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات فإنّه يقتضي استخدام طريقة تدريس غير الطريقة التي ينبغي استخدامها عندما يكون الهدف تمكين المتعلمين من مهارات أدائية بمعنى أن لكل هدف أسلوب تدريس أو طريقة تلائمه.

٣-طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه:

يُعَدُّ حجم محتوى المنهج والوقت المخصص له في جدول الدروس لهما الأثر في اختيار طريقة التدريس؛ فالمنهج الطويل مع الوقت القصير يقتضي طريقة تدريس تسمح بتقديم كم كبير من المعلومات في وقت قصير، وعند ذلك لا يكون بإمكان المعلم اختيار الطريقة الأفضل؛ لأنّه مقيد بالوقت، في حين إذا كان المحتوى قصيرًا والوقت كبيرًا فإنَّ ذلك يمنح المعلم فرصة لاختيار الطريقة المناسبة تبعًا لظروف الموقف التعليمي ومتغيراته.

٤-نوع المادة التعليمية:

إنَّ نوع المادة له الأثر الكبير في اختيار طريقة التدريس؛ لأن الطريقة التي تلائم تدريس الأدب قد لا تلائم تدريس النحو ، والتي تلائم تدريس التاريخ قد لا تلائم تدريس الرياضيات.

٥-خصائص المتعلمين ومستوى تعلمهم:

تُعَدُّ طبيعة المتعلمين من العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس؛ فالطريقة التي تلائم طلبة المرحلة الثانوية لا تلائم تلاميذ المرحلة الابتدائية وهكذا.

٦-المعلم ومستوى تأهيله:

إنَّ المعلمين يختلف فيما بينهم في استخدام طرائق التدريس فمنهم يفضل أن يستخدم طريقة المحاضرة، وآخرون يفضلون أن يستخدموا طريقة المناقشة، وغيرهم يستخدمون طريقة الاستجواب، وهناك من يستخدم طريقة حل المشكلات، والعصف الذهني، بحسب الرغبة التي يرغب فيها المعلم.

٧-طبيعة المؤسسة التعليمية ومدى توافر مستلزمات التعليم فيها:

كالوسائل والتقنيات ومستلزمات استخدامها في قاعة الدرس.

٨-أساليب التقويم المستخدمة:

إنَّ أساليب التقويم المعمول بها من شأنها أن توجه مسار عملية التدريس نحو تحقيق نسب نجاح عالية في ضوء المعايير المستخدمة في التقويم، الأمر الذي يدفع المعلم إلى تكييف طرائق التدريس لما يوفر نتائج تقويم تنال رضا العاملين، وليس بالضرورة أن تكون تلك الطرائق فاعلة بالمقاييس الصحيحة، إنما محكومة بغايات التقويم.

٩-أعداد الطلبة في قاعة الصف:

يُعَدُّ تزايد أعداد الطلبة داخل غرفة الصف من العوامل التي تحكم المعلم في اختيار طريقة التدريس، فعندما يكون العدد كبيرًا ليس بالإمكان استخدام طريقة حل المشكلات على سبيل المثال، وتكون المحاضرة هي الأفضل في حين لو قل العدد يمكن للمعلم اختيار طريقة غير المحاضرة.

١٠-العبء التدريسي:

يقصد العبء التدريسي الساعات التدريسية التي يوكل المعلم القيام التدريس فيها، فكلما كان نصاب المعلم كبيرًا اتجه إلى طريقة تدريس لا تتطلب جهدًا كبيرًا في حين يمكنه اختيار طرائق تتطلب جهدًا أكبر إذا ما قل عدد الساعات التدريسية الأسبوعية المكلف بها.

١١-دافعية المعلم ورغبته في التدريس:

حينما يكون المعلم مندفعًا للتدريس وله الرغبة في مهنته تكون قدرته على الإبداع أفضل، فضلاً عن يكون أكثر ميلاً لاختيار طريقة تدريس أو إستراتيجية أكثر فاعلية والعكس صحيح.

١٣-المشرفون التربويون:

قد يكون المشرف التربوي عاملاً من العوامل التي تحكم المعلم في اختيار طريقة التدريس عندما يفضل المشرف التربوي طريقة تدريس بعينها ويحث المعلم على استخدامها.

الإستراتيجيات الحديثة في تعليم وتدريس القراءة والمطالعة

١-إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة:

مفهومها:

وهي الإستراتيجية التي وضع خطواتها(Betts) في عام (١٩٤٦) التي توفر للتلاميذ الدعم التعليميّ قبل القراءة وفي أثنائها، وبعدها، إذ يأخذ المعلم دورًا نشطًا لإعداد التلاميذ لقراءة النص قبل التدريس وإعطائهم المفردات المهمة، التي وردت في النصِ، وينتزع المعرفة المسبقة، ويعلم التلاميذ كيفية استعمال مهارة القراءة المحددة، وتوفير غرض القراءة، وفي أثناء القراءة يسأل المعلم التلاميذ الأسئلة الفردية حول النص لرصد فهمهم، أما بعد القراءة يشرك المعلم التلاميذ في مناقشته مع التركيز على الغرض من القراءة، ومتابعة الأنشطة التي تركز على مضمون النص والمهارات المحددة التي تعلم التلاميذ استعمال الأمثل للقراءة.

إذ أثبتت التجارب والبحوث التربوية بأنَّ هناك علاقة وثيقة بين ممارسة الأنشطة وزيادة التعلم عند المتعلمين، ممَّا جعلت العديد من الدول المتقدمة إلى العناية بالأنشطة التعليمية وتغلبها على المادة الدراسية، في حين أن هذه الإستراتيجية تساعد التلاميذ القيام بتخمينات ذكية حول الموضوع المقروء وتتيح لهم فرصًا كافية لطرح مجموعة من التساؤلات حول المعلومات الواردة في الموضوع ، وإنَّ من أبرز غايات هذه الإستراتيجية، تنمية بعض المهارات القرائية المحددة، وتحديد هدف الكاتب، فضلاً عن تحديد الغرض الأساس من الموضوع القرائيّ، وتقويم مدى فهم التلاميذ للموضوع المقروء، وإتاحة مزيد من الفرص أمام التلاميذ لإثراء معارفهم وخبراتهم السابقة وتوسيعها.

وتُعَدُّ الوظيفة الأساسية للنشاط هي وظيفة تربوية، إذ(لا سلوك بدون دافع ولا تعلم بدون نشاط)، فضلاً عن أنّها تساعد في توفير خبرات حسية مباشرة وتحقق أثرًا مهمًا في تعلم المعارف والمفاهيم وإشباع دوافع التلاميذ نحو البحث.

وتتجلى أهمية إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة بالنقاط الآتية:

١–تنمي قدرة التلاميذ لمواجهة التطور المعرفيّ والنمو المتسارع في وسائل وأساليب اكتساب المعلومات والمهارات.

٢–مساعدة التلاميذ للتفكير بوضوح، وتنظيم المعلومات، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة.

٣–تزويد التلاميذ بمهارات تساعدهم على أنْ يصبحوا متعلمين مستقلين معتمدين على أنفسهم، وعلى استمرارهم في النجاح في المدرسة والحياة اليومية.

٤–تساعد التلاميذ على الانتقال من التعلم الكميّ إلى التعلم النوعيّ، الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم، بوصفه محورًا للعملية التعليمية.

إجراءات إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة:

إمّا عن إجراءات هذه الإستراتيجية بنحوٍ عام، فهي تنشط الخلفية المعرفية، وإجراء عملية تنبؤ حول الموضوع المقروء، وتتضمن هذه المرحلة القيام بتنبؤات حول محاولة توقع الفكرة العامة، التي يدور حولها الموضوع، فضلاً من طريق العنوان يستطيع القارئ التنبؤ هل سيكون مع النص أو ضده؟، وماذا ستكون نهاية هذا الموضوع؟ ، والمفردات التي سترد في الموضوع، فضلاً عن قراءة جزء يسير من موضوع القراءة، وإجراء مناقشة جماعية بناءً على ما قدمهُ التلاميذ من تنبؤات سواء من حيث معاني المفردات أم من حيث الفكرة العامة وما تتضمنهُ من أفكار رئيسة وفرعية، ويستتبع هذه المناقشة طرح مجموعة من الأسئلة، تجعل التلاميذ يستحضرون هذه الخبرات بعينها، والتحقق من مدى استيعابهم للمقروء بنحوٍ سليم سواءً أكان ذلك على مستوى المفردات أم على مستوى الأفكار.

خطوات تنفيذ إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة:

١–اختيار النص القرائيّ: إذ يستهدف هذا الإجراء استعمال إستراتيجية أنشطة القراءة المباشرة مع مجموعة من النصوص التفسيرية.

٢–اختيار مجموعة من الكلمات المتضمنة في النص القرائيّ قبل تدريسه، وينبغي على المعلم اختيار الكلمات، التي تؤثر في فهم التلاميذ لموضوع القراءة، كذلك يجب التثبيت على ضرورة

تعلم معاني هذه المفردات من طريق السياقات اللغوية الذي وردت فيه ويتم في هذا الإجراء ما يأتي:

أ-كتابة الكلمات الجديدة في لوحة ورقية أو خشبية أو لوحة السبورة، على أنْ تكون هذه المفردات قد أخذت من الموضوع القرائيّ مباشرة.

ب-مناقشة التلاميذ في معاني الكلمات الصعبة استنادًا إلى السياق اللغويّ الذي وردت فيه.

ج- تحليل الكلمات بمعنى، تحديد ما بها من سوابق أو لواحق أو زوائد أو تحديد جذرها اللغويّ.

د-تنشيط المعرفة السابقة عند التلاميذ من طريق سؤالهم عن معرفتهم السابقة حول هذا الموضوع.

٣-قراءة المعلم النموذجية للموضوع.

٤-تعليم التلاميذ المهارات، التي تمكنهم من فهم النص فهمًا صحيحًا، ويتم ذلك من طريق تدريب التلاميذ على مهارات معينة مثل:

أ-تحليل الموضوع إلى أفكار أو عناصر.

ب-تدريب التلاميذ على مهارة المقارنة أو تحديد التباين.

ج- التمييز بين الحقيقة والرأي.

٥-تكليف التلاميذ بالقراءة الصامتة للموضوع، على أنْ يتحرك المعلم بين أرجاء قاعة الصف.

٦-بعد انهاء التلاميذ من القراءة الصامتة ، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة ، التي تكشف عن فهم التلاميذ للموضوع المقروء.

٧-تشجيع التلاميذ على ممارسة لمجموعة من الأنشطة المتتابعة حول المقروء، وذلك تعزيز مهارة فهمهم للموضوع.

دور المعلم في إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة:

-تحديد المعرفة والمهارات الأولية، التي يحتاجها التلاميذ إلى فهم الموضوع.

-تنظيم العرض وتخطيطه في تسلسل منطقي.

-تأكيد فهم التلاميذ من طريق طرح الأسئلة المباشرة خلال الدرس.

-مساعدة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الموضوع.

-مراقبة تقدم التلاميذ من طريق الأنشطة، التي تقدم لهم في أثناء الدرس.

دور المتعلم في إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة:

-الإصغاء الفاعل.

-طرح الأسئلة للتثبت من الفهم.

-المساهمة بإعطاء ملاحظات توظيف معلومات وأفكار وآراء جديدة للتدريس.

-ممارسة المهارات المكتسبة تحت إشراف المعلم، ومن ثم باستقلالية.

٣-إستراتيجية السرد القصصي:

وهي إستراتيجية تركز على الفهم القرائي للنص من طريق لمحة موجزة عن حياة الشاعر أو الكاتب، ويتم من طريقها استنتاج معاني المفردات من قرينة السياق، فضلاً عن استنتاج الفكرة الرئيسية والفرعية من النص.

إجراءات إستراتيجية السرد القصصي:

١-يعرّف المعلم التلاميذ بصاحب النصّ، بعد أن يحوّل المعلومات المتوافرة لديه عن صاحب النصّ إلى قصة قصيرة بسيطة، يقوم بسردها على مسامع التلاميذ.

٢-يقوّم تعرّفهم لشخصية صاحب النص، من طريق مناقشتهم ببعض الأسئلة، على غرار الآتي:

-ما جنسيته؟ وفي أي عصر عاش؟

-أين وُلِد؟ ومتى؟

-في أي مجال نبغ؟

-ما أشهر أعماله؟ ومتى توفّي؟

٣-وبعد العرض والمناقشة، يتعرّف التلاميذ لمحة موجزة عن حياة وأعمال صاحب النصّ.

٤-بعد قراءة النصّ قراءة صامتة، يتلقى المعلم استفسارات التلاميذ حول بعض المفردات أو الفكرة.

٥-يناقشهم في معاني بعض المفردات، وفي معاني بعض الجمل والتراكيب أو الأبيات الشعرية.

٦-يطلب المعلم من التلاميذ أن يحاولوا صياغة هذه المعاني والفكرة بأسلوب قصصي، ويتيح الفرصة للتلاميذ لسرد صياغتهم لها شفويًا أمام زملائهم.

٧-يعزّز الصياغات الجميلة والإبداعية، ويقدّم المساعدة لمن يحتاجها من التلاميذ؛ وصولاً إلى تحديد وفهم الفكرة الرئيسية والفرعية في النصّ أو الفقرة أو الأبيات الشعرية.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم في تطبيق إستراتيجية السرد القصصي:

- يستعين بالكتاب المدرسي المقرر في بعض المعلومات حول صاحب النصّ، ويمكن أن يستقي بعض المعلومات التفصيلية المفيدة حول الكاتب، بالعودة إلى أحد الكتب أو المراجع المرتبطة، فيثري حصيلة التلاميذ المعرفية حول صاحب النصّ وميوله واتجاهاته وأعماله.

-السبورة أو جهاز العرض.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء سرد القصة.

-تقويم إجابات التلاميذ عن أسئلة المناقشة.

-تقويم صياغة التلاميذ للفكرة والمعاني الضمنية.

٣-إستراتيجية القدم الذهني:

الأهداف الإجرائية: إستراتيجية يتم من طريقها اقتراح حلولاً مبتكرة لمشكلة أو قضية على ضوء ما ورد في النصّ.

إجراءات إستراتيجية القدم الذهني:

١-يحدّد المعلم للتلاميذ قضية أو مشكلة وردت في النصّ، كمشكلة التلوث، أو البطالة أو التدخين أو ...

٢-يمكن أن يعرض المعلم عليهم (مقطع فيديو) أو بعض الصور المرتبطة بهذه المشكلة؛ لتوضيحها.

٣-يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بقدح ذهني حول القضية المطروحة؛ لتقديم أكبر قدر ممكن من الحلول الجديدة لهذه المشكلة، على ضوء ما ورد في النصّ.

٤-يتلقى المعلم الإجابات، ثمّ يعرض الحلول على التلاميذ، ويقوّمها بمشاركتهم؛ من طريق صحتها وجدّتها.

٥-يعزّز الحلول الإبداعية التي يقدّمها التلاميذ، ثمّ يدونها على السبورة أو يعرضها على جهاز العرض.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-السبورة أو جهاز العرض.

-تسجيل مرئي أو صور توضيحية.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة تأمل التلاميذ للعرض أو الصور.

تقويم الحلول المطروحة من قبل التلاميذ.

٤-إستراتيجية الألعاب والألغاز المنطقية:

الأهداف الإجرائية:

-يحدّد الأعداد الواردة في النصّ.

-يذكر الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ.

إجراءات إستراتيجية الألعاب والألغاز المنطقية:

١-ينتقي المعلم بعض الحقائق الواردة في النصّ المقروء، ويحدّد ما ورد فيه أيضًا من أعداد وأرقام.

٢-يؤلف المعلم بعض الألعاب المنطقية (الألغاز) البسيطة؛ بحيث يمثل حلها تحديدًا لهذه الحقائق أو الأعداد.

٣-يطرح عليهم هذه الألغاز، ويطلب منهم التفكير فيها فرديًا لحلها، كأن يطرح عليهم الأمثلة الآتية:

-إذا كانت ولادة الشاعر أو الكاتب سنة كذا... ووفاته سنة كذا... فكم سنة عاش؟

-إذا كان درجة حرارة الماء (١٢)، وأردت أن أرفعها إلى درجة الغليان (التبخر)، فكم درجة مئوية أحتاج أن أزيد حرارة الماء؟

-إذا كان النبض الطبيعي للقلب (٧٠) سبعين ضربة في الدقيقة، وبعد استنشاق غاز سامّ أصبح النبض (٩٠) ضربة في الدقيقة، فكم زاد هذا الغاز من ضربات القلب؟

٤-يقوّم المعلم إجابات التلاميذ، ويعزّز الحلول الصحيحة والمرتبطة، ثم يحدّد الحقائق والأعداد الواردة في النصّ، ويدونها على السبورة، أو يعرضها على شفافيات؛ ليقوم التلاميذ بتصحيح إجاباتهم الخطأ في كرّاساتهم.

ملحوظة/ يقدم المعلم للتلاميذ المساعدة حين تكون الإجابات بعيدة، أو حين يستعصي الحل على بعضهم.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-بطاقة تدريب.

-السبورة أو جهاز العرض.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة..

تقويم إجابات التلاميذ، وتصحيح الأخطاء.

٥-إستراتيجية الألعاب المنطقية (الكلمات المتقاطعة):

الأهداف الإجرائية:

-يذكر مضاد الكلمات الواردة في النصّ.

-يذكر مفرد الجموع الواردة في النصّ.

إجراءات إستراتيجية الألعاب المنطقية (الكلمات المتقاطعة):

١-يجتهد المعلم في وضع لعبة (كلمات متقاطعة)؛ بحيث تكون بسيطة وسهلة، ومناسبة لمستوى التلاميذ، والأكثر أهمية أن تؤدي الغرض منها في تحقيق الأهداف السلوكية.

٢-يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات، ويوزع عليهم (بطاقات تدريب)، تتضمن لعبة الكلمات المتقاطعة؛ لتحديد مفرد الجموع، ومضاد بعض الكلمات، على غرار النموذج الآتي:

١-مفرد حواضر.
٢-مفرد مصرعان.
٣-جمع فطرة.

ح	ا	ض	ر	ة
ب	م		خ	
	م		ي	

ع	ا	ر	ص	م
ف	ط	ر		ا
	ن	و	ر	ق

٤-جمع قرن.
٥-مضاد جلس.
٦-جمع أمَّة.
٧-مضاد نفيس.
٨-مضاد كره.

٣-يراقب المعلم التلاميذ في عملية الحل التعاوني، ويقدّم المساعدة لهم عند اللزوم؛ حتى يتم التوصل إلى الإجابات الصحيحة، ثمّ يتيح لهم فرصة الاستفسار عن مفردات أخرى لَمْ ترد في اللعبة.

ملحوظة/ ليس بالضرورة أن يُغرق المعلم في تعقيد هذه اللعبة التعليمية، فيمكن أن تقتصر على ثلاث كلمات أو أربع أو أكثر حسب مستوى التلاميذ.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-بطاقة تدريب.

-السبورة أو جهاز العرض.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ عند تنفيذ النشاط وتقديم المساعدة.

-تقويم إجابات التلاميذ، وتصحيح الأخطاء.

٦-إستراتيجية أنشطة القراءة الحركية:

الأهداف الإجرائية: يلقي الأبيات الشعرية إلقاء صحيحًا نطقًا وضبطًا وتعبيرًا.

إجراءات إستراتيجية أنشطة القراءة الحركية:

١-يبين المعلم للتلاميذ أن القراءة سوف تقوم على تمثيل المعاني والانفعالات في أثناء القراءة حركيًا؛ من طريق استعمال حركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه.

٢-يدرّب المعلم التلاميذ على الطريقة، ويحاول إظهار براعته في الإلقاء المعبّر؛ من طريق قراءة الوحدة المعنوية الأولى من النصّ، فضلاً عن تنبيههم إلى ضرورة متابعته بالنظر، ومراقبة حركاته جيدًا.

٣-يختار من التلاميذ من يرغب في قراءة الوحدة الثانية، مع تمثيل المعاني المتضمنة فيها.

٤-يطلب المعلم من بقية التلاميذ متابعته ومراقبة ما يقوم به في أثناء القراءة، دون مقاطعته.

٥-يقوّم أداءه بمشاركة التلاميذ، ويتيح الفرصة لمن يرغب ‘لقاء الأبيات نفسها مرة أخرى بنحوٍ أفضل.

٦-يكرّر هذا الإجراء مع وحدات النصّ وأبياته الباقية، وفي كل مرة، يعزز الإلقاء الجيد والمعبر.

ملحوظة/ يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ مراقبة القراءة، واستخدام بطاقة ملاحظة يوزعها عليهم، ليقوموا أداء زميلهم القرائي؛ من طريق التمثيل الجيد والصحيح للمعاني، وسلامة القراءة والنطق، وضبط الكلمات.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-الكتاب المدرسي

-بطاقة ملاحظة الأداء.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء القراءة.

-مراقبة تمثيل المعاني وتقديم المساعدة.

-تقويم أداء التلاميذ، وتصحيح أخطاء التمثيل.

٧-إستراتيجية العروض البصرية:

الأهداف الإجرائية: يقرأ النصّ قراءة جهرية صحيحة بانطلاق، وسرعة مناسبة.

إجراءات إستراتيجية العروض البصرية:

١-يجتهد المعلم في تحويل النصّ إلى شريحة (power point)، بحيث تظهر الكلمات تباعًا، بمجرد الضغط على الأسهم، ينبغي أن يراعي في ظهورها السرعة المناسبة للقراءة.

٢-يدرّب التلاميذ على مهارة السرعة المناسبة في القراءة، من طريق تطبيق نشاط (اتبع الصورة)؛ إذ يقوم التلميذ بقراءة الجمل بالتزامن مع ظهورها كلمة كلمة.

٣-يستطيع المعلم قراءة النصّ أمام التلاميذ؛ لتدريبهم على هذا النشاط.

٤-يراقب التلاميذ في أثناء قراءة النصّ من جهاز العرض، ويؤجل تقديم التقويم حتى نهاية القراءة.

٥-يقوّم المعلم قراءة التلميذ، ويناقش أخطاءه في النطق مع زملائه الآخرين، كما يعزز القراءات الجيدة، التي راعت السرعة المناسبة للقراءة.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-الحاسوب.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء القراءة من جهاز العرض.

-تقويم أخطاء التلاميذ في النطق.

٨-إستراتيجية التخيّل البصري:

الأهداف الإجرائية: يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النصّ.

إجراءات إستراتيجية التخيّل البصري:

١-يتيح المعلم للتلاميذ الفرصة لتحديد بعض مواطن إعجابهم بالنصّ.

٢-يدوّن بعض التعبيرات والصور الجميلة على السبورة، ويفسر معاني هذه التعبيرات والجمل.

٣-يطلب من التلاميذ أن يغمضوا أعينهم، ويفكروا فيما ترسمه التراكيب من صور في أذهانهم.

٤-يناقشهم المعلم في الصور التي تخيّلوها، ويقف عند بعض التصورات الجيدة، ويعززها.

٥-يطلب المعلم من التلاميذ هذه الصور؛ على وفق ما رسمته في أذهانهم، ويقوّم إجاباتهم.

٦-يعيد تفسير مواطن الجمال بأسلوبه المميز؛ ليقوم التلاميذ بتقويم تفسيراتهم على ضوئها.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-الكتاب المدرسي.

-السبورة.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء تنفيذ النشاط.

-تقويم تفسيرات التلاميذ لمواطن الجمال في النصّ.

٩-إستراتيجية القراءة الجماعية (الكورالية):

الأهداف الإجرائية:

-يقرأ النصّ قراءة صحيحة دون إضافة في الأصوات أو الكلمات.

-يراعي النبر والتنغيم في أثناء القراءة الجهرية.

إجراءات إستراتيجية القراءة الجماعية (الكورالية):

١-يقرأ المعلم النصّ قراءة جهرية صحيحة معبرة، مع التركيز على النطق الصحيح للكلمات دون إضافة في الأصوات أو الكلمات، ومراعيًا النبر الصحيح وتنغيم الألفاظ.

٢-يقسم المعلم النصّ إلى وحدات معنوية، ويوضح للتلاميذ حدود كلّ وحدة.

٣-يبدأ بقراءة التلاميذ للنصّ، فيختار أحد التلاميذ المجيدين، لقراءة الوحدة الأولى من النصّ بنحوٍ فردي، ويكرر هذا الإجراء مع بقية وحدات النصّ.

٤-يقف على الأخطاء المرتبطة بإضافة الحروف أو الكلمات، ثمّ ينطق الكلمة أو الجملة، التي وقع فيه الخطأ نطقًا صحيحًا، ويشارك التلاميذ في تصحيح الأخطاء.

٥-يقسم التلاميذ إلى مجموعات، بعدد وحدات النصّ، ثمّ يطلب من كلّ مجموعة، قراءة الوحدة الخاصة بها، قراءة تشاركية (كورالية)، فضلاً عن مراعاة النبر وتنغيم الألفاظ، والتنبيه إلى مراعاة الانسجام فيما بينهم، والمشاركة الجماعية.

٦-في كلّ مرّة يقرأ فيها التلاميذ، يعزز المعلم القراءات الجيدة، بعبارات الثناء أو بالجوائز الرمزية.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-الكتاب المدرسي.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء القراءة الفردية والجماعية.

-تقويم أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية.

١٠-إستراتيجية النقرات والدقّات:

الأهداف الإجرائية:

-يحدد المفرد والمثنى والجموع الواردة في النصّ.

-يحدد الأماكن الواردة في النصّ.

إجراءات إستراتيجية النقرات والدقّات:

١-يدرب المعلم التلاميذ على استخدام الدقّات والنقر على المقعد أو التصفيق؛ بحيث تقترن مع ورود الاسم المطلوب في أثناء القراءة الجهرية.

٢-يمكن للمعلم أن يستخدم الشرائح في العرض التقديمي (PowerPoint)؛ إذ تظهر جمل النص تباعًا على جهاز العرض، ويتابع التلاميذ القراءة من طريقه.

٣-يبين المعلم للتلاميذ أنّ النقر مثلاً، سيتم على وفق الآتي: (نقرة عند ورود اسم مفرد، ونقرتان عند المثنى، وثلاثة عند الجمع، والتصفيق لمرة واحدة عند المكان، وهكذا ...).

٤-يبدأ المعلم أو أحد التلاميذ بالقراءة المتأنية، أو يعرض الشرائح على جهاز العرض، إذ تظهر الكلمات والجمل تبعًا، ويطلب من التلاميذ القيام بالنقر على المقعد أو التصفيق في أثناء ورود الاسم.

٥-يراقب المعلم التلاميذ، ويعزز بنظرته نشاط التلاميذ إلى أن ينتهي النصّ.

٦-يناقش بعضهم في عدد النقرات المرتبطة بالمفرد أو المثنى وهكذا، ويشارك بقية التلاميذ تصويب الأخطاء، ويعزز المجيدين منهم بعبارات المديح والثناء.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-الحاسوب.

-جهاز العرض.

-الكتاب المدرسي.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء تنفيذ النشاط ومتابعة النصّ.

-تقويم أخطاء في عدد النقرات أو الدقّات.

١١-إستراتيجية مشاركة الأتراب:

الأهداف الإجرائية: ينطق الجمل والتراكيب في وحدات تامّة.

إجراءات إستراتيجية مشاركة الأتراب:

١-يقرأ المعلم النصّ أمام التلاميذ، أو يسمعهم إياه من طريق جهاز التسجيل الصوتي؛ بحيث ينطق الجمل مكتملة المعنى دفعة واحدة.

٢-يعرض المعلم على جهاز العرض بعض جمل النصّ مكتملة الأركان، ويطلب من التلاميذ تأملها وقراءتها بصمت.

٣-يوجه المعلم التلاميذ إلى مشاركة الأتراب في المقعد لقراءة الجمل دفعة واحدة، وأن يصححوا الأخطاء لبعضهم، ويتناقشوا حول النطق الصحيح لها.

٤-يسمح المعلم لبعض المشاركين بقراءة هذه الجمل دفعة واحدة أمام بقية التلاميذ.

٥-يقوّم أداء التلميذ للمهارة بمشاركة زملائه فيسجل الأداء، ويعزز المجيدين من التلاميذ، ويقف على أخطائهم في القراءة الجهرية، مهما كان نوع الخطأ اللفظي.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-التسجيل الصوتي.

-جهاز العرض.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة التلاميذ في أثناء جلسة الاستماع.

-مراقبة قراءة التلاميذ الصامتة لجمل النصّ.

-تقويم أخطاء القراءة الجهرية بمشاركة التلاميذ.

١٣-إستراتيجية فترات التأمل والتفكير:

الأهداف الإجرائية:

-يستنبط الحلول الواردة في النصّ للقضايا المطروحة.

-يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النصّ.

إجراءات إستراتيجية فترات التأمل والتفكير:

١-يحدد المعلم بعض القضايا المتضمنة في النصّ، ويعرضها على التلاميذ؛ بوساطة جهاز العرض، كما في البطاقة الآتية:

تأمل المشكلات والقضايا الآتية التي يطرحها النصّ، ثمّ استنتج الحلول الملائمة لها على ضوء ما ورد في النصّ:

-مشكلة أوقات الفراغ. قضية تربية الأبناء.

-مشكلة تلوث المياه. قضية زواج الأقارب.

٢-يطلب المعلم من كلّ تلميذ أن يمنح نفسه مدة دقيقة تأمل كلّ مشكلة أو قضية لفهمها.

٣-يوجه التلاميذ إلى الكتاب، ثمّ قراءة النصّ أو الفقرة قراءة صامتة، والتفكير فيها جيدًا؛ لاكتشاف الحلول الواردة في النصّ حول القضايا المطروحة.

٤-يقوّم المعلم إجابات التلاميذ من طريق المناقشة، حتى يتم التوصل إلى الحلول الصحيحة؛ فيثبتها التلاميذ في كراساتهم، وقد يعرضها المعلم على بطاقات أعّدها سابقًا.

٥-يطلب المعلم من كلّ تلميذ أن يتأمل النصّ بالكامل لمدة قصيرة، ثمّ يقيم تعلمه لهذا الدرس بنفسه، ويحدد الفوائد التي حققها من دراسة النصّ، ثمّ التعبير عنها كتابيًا، بنحوٍ فردي.

ملحوظة مهمة/ قد يبتكر التلاميذ حلولاً جديدة للمشكلات في إجاباتهم، يعززها ويبقي عليها، ويشجع التلاميذ على اكتشاف المزيد من الحلول جديدة لها.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-جهاز العرض.

-بطاقة التقويم الذاتي.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة قراءة التلاميذ الصامتة للنصّ.

-تقويم الاستنتاجات ومناقشتها.

١٣-إستراتيجية أنشطة الكتابة الفردية:

الأهداف الإجرائية:

-يحدد الحالة النفسية للكاتب من النصّ.

-يعيد صياغة فقرة من النصّ صياغة جديدة بأسلوبه.

إجراءات إستراتيجية أنشطة الكتابة الفردية:

١-بعد قراءة النصّ ومناقشته، يطلب المعلم من كل تلميذ أن يتخيل نفسه مكان الكاتب أو الشاعر، وهو يكتب النصّ النثري أو الشعري.

٢-يمنح التلاميذ دقيقة لتأمل عواطفهم ومشاعرهم، ثم يطلب منهم تحديد الحالة النفسية، التي يشعرون بها؛ من طريق هذا النصّ، على ضوء فهمهم لحالة الكاتب النفسية.

٣-يناقش المعلم التلاميذ فيما حددوا من انفعالات، فيعزز الإجابات الجيدة، والمعبرة عن حالة الكاتب أو الشاعر في النصّ.

٤-يوجه المعلم التلاميذ إلى تأمل وحدات النصّ المعنوية، من طريق قراءتها من الكاتب أو عرضها على جهاز العرض الحاسوبي، ويتيح لهم فرصة اختيار وحدة منه.

٥-يطلب منهم التفكير في معاني الوحدة المختارة جيدًا لمدة دقيقة؛ من أجل تقديم قراءة جديدة لها، مع التأكيد على فردية التلميذ في الكتابة، وعلى وفق أسلوبه الخاص، مع تمثيل الحالة النفسية للكاتب في أثناء إعادة صياغة وقراءة الوحدة.

٦-يتيح المعلم لبعض التلاميذ فرصة إلقاء ما كتبوا، فيعزز الكتابات الجيدة، والقراءات الإبداعية.

الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم:

-الكتاب المدرسي.

-الحاسوب وجهاز العرض.

التقويم المرحلي من قبل المعلم:

-مراقبة قراءة التلاميذ وتأملاتهم.

-تقويم الاستنتاجات والتعبيرات النفسية.

-تقويم كتابات التلاميذ وصياغاتهم الفردية.

١٤-إستراتيجية استنطاق النصّ:

وهي إستراتيجية تقوم على فكرة إعطاء الطلبة في صورة ثنائية أو رباعية نصًا معينًا، ويكتبون عنه أسئلة يرجون أن يجدوا إجابتها في النص، والهدف من هذه الإستراتيجية اكتساب

الطلبة مهارات القراءة والتنبؤ والاستدلال، ويمكن تنفيذ إستراتيجية استنطاق النصّ في بداية الحصة ، وقبل البدء بشرح الدرس، ويحتاج المعلم إلى تنفيذها نصّ حول موضوع معين.

خطوات تنفيذ إستراتيجية استنطاق النصّ:

١-يشرح المعلم للطلبة فكرة الإستراتيجية.

٢-يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، مكونة من اثنين أو أربعة من الطلبة.

٣-يوزع المعلم على الطلبة، نصًا حول موضوع معين له علاقة بعنوان الدرس.

٤-يقرأ الطلبة عنوان الدرس، ويبدأون في مناقشة الأسئلة التي يرجون أن يجدوا لها إجابة في النصّ.

٥-يقرأ الطلبة النصّ، ويؤشرون على النقاط الأساسية.

٦-يعيد الطلبة قراءة الأسئلة، ويجيبون على الأسئلة التي وجدوا لها إجابة، أما بالنسبة للأسئلة التي لَمْ يجدوا لها إجابة فيبحثون عن إجابتها في مصادر أخرى مثل الكتب العلمية، أو في الانترنت.

مثال تطبيقي على إستراتيجية استنطاق النصّ

المادة: العلوم　　　　　　　　موضوع الدرس: مرض الملاريا

الصف: السابع

١-يوزع المعلم الطلبة في مجموعات ثنائية أو رباعية، ويكتب عنوان الدرس على السبورة.

٢-يوزع على كل مجموعة مقالاً أو نصًا قرائيًا عن الملاريا.

٣-يقوم الطلبة بعصف ذهني، حول أبرز الأسئلة التي يتوقعون أن يجدوا لها إجابة في النصّ، كما مبين في الأدنى:

الملاريا:

-ما السبب الرئيس لمرض الملاريا؟

-ما أكثر الدول التي يكثر بها هذا المرض؟

-هل مرض الملاريا قاتل؟

-كيف يمكن أن نحمي أنفسنا من هذا المرض؟

٤-يحاول الطلبة الإجابة عن الأسئلة التي وضعوها.

٥-في حالة وجود أسئلة لَمْ يعثروا على إجابة عليها، يحاول الطلبة البحث عن إجابة في أماكن أخرى (كواجب منزلي لهم).

٦-يناقش المعلم الطلبة فيما توصلوا إليه.

١٥-إستراتيجية المنظمات التخطيطية في القراءة(١):

وهي إستراتيجية تقوم على فكرة تقديم المعلم لطلبته نص معين وعليهم تحليل هذا النص وتحويله إلى منظم تخطيطي سواء كان شكل فن أو غيره من المنظمات التخطيطية حسب ما يتناسب وطبيعة النص المقدم، والهدف من إستراتيجية المنظمات التخطيطية في القراءة(١)، تنمية مهارات الربط والتواصل لدى الطلبة، ويمكن تنفيذها في أثناء الدرس، ويحتاج المعلم لتنفيذ هذه الإستراتيجية نصّ للقراءة، ومخطط تنظيمي جاهز، وأقلام.

خطوات تنفيذ إستراتيجية المنظمات التخطيطية في القراءة(١):

١-يقدم المعلم قطعة قرائية مرتبطة بموضع الدرس لمجموعات مكونة من (٤-٥) طلاب.

٢-يطلب المعلم من طلبته تحويل هذه القطعة إلى مخطط تنظيمي يشمل الأفكار الرئيسة والفرعية التي تضمنتها القطعة.

٣-يمكن للمعلم أن يقدم المخطط جاهزًا وعلى طلبته إكماله، أو يكون من إعداد الطلبة بأنفسهم إن كانوا قد تعودوا على مثل هذا النوع من الإستراتيجيات.

٤-تتم مناقشة المخططات التنظيمية مع بقية طلبة الصف.

١٦-إستراتيجية رسالة إلى المحرر:

وهي إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط التي تركز في الكتابة، وتعدُّها عامل مؤثر في تبادل الأفكار والخبرات وتزيد فاعلية الطلاب اللغوية وتحسين كتاباتهم، إذ يكون دور المدرس فيها هو مناقشة الطلاب في كتاباتهم وإعطائهم فرصة لنشر أعمالهم الكتابية، وتوزيعها من طريق نشرها في الصحف أو مجلة المدرسة، في حين يكون دور الطلاب هو كتابة التقارير والمقالات في موضوعات يحددها لهم المدرس.

خطوات تنفيذ إستراتيجية رسالة إلى المحرر:

١-يعطي المدرس الطلاب أنموذج لرسالة لمحرر في جريدة أو مجلة، ويطلب منهم العمل على نفس الطريقة.

٢-يكتب الطلاب رسالة إلى المحرر، بحيث تتناول الرسالة موضوع درسهم، ويتناولون الموضوع من جميع النواحي.

٣-يضع المدرس بطاقة تقيم بحيث تتضمن المحكات التي يقيم على أساسها الرسالة.

٤-يشرح المدرس للطلاب كيفية تطوير الرسالة، وذلك من طريق دعمها بالحقائق والأدلة.

٥-يقوم المدرس كنوع من المساعدة للطلاب بعمل عصف ذهني للموضوعات التي يمكن أن يختارها الطلاب، كمواضيع لرسائلهم ولها علاقة بالموضوع الرئيس قبل البدء في كتابة الرسالة.

١٧-إستراتيجية القراءة الفعالة (SQ3R):

تُعَدُّ إستراتيجية الخطوات الخمس للقراءة المركزة من الإستراتيجيات المنظمة، والتي وضعت لمساعدة الطالب في قراءة الكتب والنصوص العلمية بطريقة فاعلة وصاحب هذه الإستراتيجية فرانسيس روبنسون (١٩٤١) من جامعة ولاية أوهايو وقد اكتسبت هذه الإستراتيجية شهرة لا من أجل المبادئ العلمية التي تقوم عليها فقط، وإنّما لأن الاسم أو الرمز الذي اختير لها يجعل عملية تذكر خطواتها الخمس سهلة ، إذ يتكون الاسم من مجموع الأحرف الخمسة الأولى لأسماء الخطوات الخمس: استطلع/ تصفح Survey (S)، أسأل Question (Q)، اقرأ Read (R)، تسميع Recite (R)، راجع Review (R) .

خطوات إستراتيجية القراءة الفعالة (SQ3R):

الخطوة الأولى: تصفح Survey:

تعني استطلاع أو مسح أو تصفح المادة المراد قراءتها؛ وذلك بقطع النظر إلى جميع العنوانات الواردة في الفصل وقراءة الخلاصة الواردة في نهايته (إن وجدت) وقراءة الفقرة الأولى والنظر إلى الكلمات البارزة وهذه العملية التي لا تستغرق وقتًا طويلاً تهيئ القارئ نفسيًا وعقليًا للمادة وتحول قراءته إلى قراءة هادفة وتجعله يتعرف مسبقًا على الأفكار والموضوعات ويكون فكرة عامة عن طبيعة المادة التي سيقرؤها وتجعل قراءته تسير من العام إلى الخاص تمشيًا مع مبادئ التعلم النفسية وفي هذه الخطوة يتعرف الطالب على النصّ الذي يقرؤه من طريق عنوانه والأفكار الرئيسة لفقراته بحيث يجيب عن السؤالين الآتيين:

-عن أي شيء يتحدث النصُّ ؟

-عن أي شيء تتحدث الفقرة الأولى ؟ ..... الفقرة الثانية ؟ ..... وإذا كان النصُّ يصاحبه رسوم أو صور أو جداول فننبه الطالب إلى تأملها لتعينه على أخذ فكرة عامة عن النصِّ على أن يعمم ذلك في جميع دروس المواد التي يدرسها.

الخطوة الثانية: اسأل Question:

بعد تكوين فكرة عامة عن المادة المقروءة، ولكي تتحول إلى هادفه يضع القارئ أسئلة حول المادة، فيضع سؤالاً حول العنوان وأسئلة حول العنوانات الجانبية (إن وجدت) أو حول الأفكار التي دورنها... هذه الأسئلة تولد عند القارئ حافزًا للقراءة وتساعد فيما بعد على تذكر المادة وإبراز النقاط والأفكار المهمة في النصِّ، ومن الأسئلة ما الفكرة الرئيسة ؟ ما الأدلة التي تؤيد الفكرة الرئيسة ؟ ما التطبيقات والأمثلة ؟ ينبغي استخدام أسئلة من نسق: من؟ ماذا؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟ أين؟، مع مراعاة الابتعاد عن الأسئلة المغلقة (نعم، لا) ، ضرورة وضع أسئلة حول العنوانات، والكلمات الملونة، والأهداف، والصور.

الخطوة الثالثة: اقرأ Read:

بعد الخطوتين الأولى والثانية يبدأ القارئ بقراءة المادة بنحوٍ مركز بهدف الإجابة عن جميع الأسئلة التي أثارها ويرغب في الإجابة عنها، وينبغي أن يتذكر القارئ الأسئلة حسب ترتيبها وأن يقرأ المادة بالتدريج ويتأكد أن لديه الإجابة عن كل سؤال في أثناء القراءة، فضلاً عن مراعاة التنبيهات الآتية:

-القراءة ببطء والتركيز على قسم واحد بوقت واحد.

-البحث بفاعلية عن إجابات الأسئلة التي تم وضعها مسبقًا.

-عدم ترك المحتوى غير المألوف أو تجاوزه، بل وجوب البحث عن تعريفات المصطلحات، والمفاهيم الجديدة.

-تدوين الملحوظات حول المفاهيم أو الأشياء غير المفهومة، والعلاقات بين المعلومات أو الأفكار.

-تعديل من الأسئلة التي تمت كتابها، فضلاً عن إضافة أسئلة أخرى إليها من طريق القراءة.

الخطوة الرابعة: تسميع Recite:

بعد ما أكمل من قراءة المادة المقرَّر قراءتها يضع القارئ الكتاب جانبًا ويحاول أن يستذكر ما قرأ وأن يجيب عن كل سؤال طرحه على نفسه في الخطوة الثانية ويمكن استعمال كلمات القارئ الخاصة للإجابة بدل الرجوع إلى كلمات الكتاب.

وإنَّ عملية الاستذكار هنا مهمة جدًا وأبرز من قراءة المادة مرة ثانية بل تكاد تكون شرطًا مسبقًا لقراءة المادة مرة ثانية؛ لأن ذلك نشاط عقلي يساعد على التذكر مدة أطول ويشكل أساسًا جيدًا لفهم الفقرات اللاحقة ويزود بتغذية راجعة.

الخطوة الخامسة: راجع Review:

يُعَدُّ النسيان أمر طبيعي عند القارئ ويمكن أن يحدث أحيانًا بعد ثوانٍ قليلة من القراءة ولذا وجب الآتي:

١-العودة إلى الإجابة في الكتاب لكل سؤال لَمْ ينجحْ القارئ في استذكاره في الخطوة الرابعة.

٢-مراجعة المادة كليًا وعلى الفور وكذلك إجراء مراجعة لاحقة دورية للمادة.

٣-استعراض المصطلحات.

٤-التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة.

١٨-إستراتيجية التدريس التبادلي:

هي إحدى إستراتيجيات القراءة ويستخدم الطالب فيها أربعة مهارات (التنبؤ، وبناء الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص)، كما أنه ومن طريق استخدام هذه المهارات الأربع يتعلم الطلاب كيفية تعيين أغراض القراءة، والقراءة الناقدة، وتقويم أنفسهم، والعثور على الفكرة الرئيسة في النصِّ، والمعلم بالبداية يدمج الطريقة من طريق الحوار التفاعلي مع الطلاب بمثال، وبعد أن يمارس الطلاب الطريقة ويتعرفوا على كيفية إجرائها يكلف المعلم الطلاب بتنفيذها، إذ يقسم الطلاب في ظل هذه الإستراتيجية إلى مجموعات صغيرة تتراوح بين (٢-٤) طلاب في المجموعة الواحدة.

خطوات إستراتيجية التدريس التبادلي:

١-عندما تقدم إستراتيجية التدريس التبادلي لأول مرة ناقش الطلاب لماذا تكون النصوص والمحتويات في بعض الأحيان صعبة للفهم؟ وكيف تساعدهم إستراتيجية التدريس التبادلي على تقويم أنفسهم في أثناء القراءة؟ .

٢-قدم للطلاب وصفًا عامًا للإستراتيجية موضحًا لهم الإستراتيجيات الأربع المتضمنة فيها وهي:

-التلخيص: إذ إنَّها تتيح الفرصة للطلاب تعريف المعلومات وربط الأفكار المهمة في النصِّ، والطلاب يبدعون بتلخيص الجمل ومع الوقت والممارسة يتقدمون لتلخيص قطعة كاملة أو درس كامل.

-بناء الأسئلة: ينبغي أن تلزم الطلاب أن يقرروا أي المعلومات والأفكار التي تُعَّدُّ الأكثر أهمية لتقديمها كأسئلة، وبعد ذلك يدربون أنفسهم وأقرانهم على طرح الأسئلة للوصول إلى إجابات، وقد يتوصلون أيضًا إلى معلومات ومعارف جديدة يطبقونها على الجمل والنصوص.

-التوضيح: يُعَّدُّ التوضيح مسألة مهمة ومفيدة للطلاب الذين عندهم مشكلة في استيعاب القراءة، الذين يدركون أن عوامل مختلفة مثل المفردات الجديدة، والكلمات المرجعية غير الواضحة، والمفاهيم الصعبة، قد تجعل النصّ صعبًا جدًا على الفهم، حالما يتم تعليمهم هذه العوامل المختلفة فإنّه يمكن أن يأخذوا الخطوات المهمة لفهم المعنى لها.

-التنبؤ: إنَّ التنبؤ يجعل الطلاب ينشطون خبراتهم السابقة ويحددون الغرض من القراءة، كما أنهم يتنبؤون بما سوف يعرض من أفكار في أثناء قراءتهم للقطعة أو النصّ وبما سوف يتحدث عنه المؤلف في هذه القطعة، فضلاً عن أن القراءة من أجل تأييد تنبؤاتهم يُعَّدُّ غرضًا آخر للقراءة، يتعلم الطلاب أن محتوى النصّ يقدم أدلة لما قد سيحدث بعد ذلك، وفي أثناء استخدام الفقرات الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النصِّ.

٣-امنح الطلاب يومًا واحدًا لممارسة المهارات الأربع مثلاً، يمارس الطلاب التلخيص من طريق تلخيص الأفلام المفضلة عندهم، ثم يستخدمون النصّ لتحديد الأفكار الرئيسة في الجمل والفقرات ثمّ القطعة وركز العملية نفسها مع بقية المهارات الأخرى.

٤-قدم للطلاب بعد ذلك الطريقة الكاملة للتدريس التبادلي.

١٩-إستراتيجية توجيه التفكير خلال القراءة DRTA:

هي إستراتيجية متعددة الجوانب تشجع على القراءة النشطة وزيادة الفهم، إنّها تتضمن ثلاث عمليات: التنبؤ، والقراءة، والإثبات، والهدف من هذه الإستراتيجية تشجيع الطلاب ليكونوا قراء مفكرين ونشطين، وتنشيط المعارف السابقة عند الطلاب، وتدريب الطلاب على أن يقيموا

فهمهم للنصِّ عندما يقرؤون، في حين تساعد إستراتيجية توجيه التفكير خلال القراءة على القراءة الناقدة، التنبؤ، والتحقق، والتفسير، فضلاً عن تحديد الغرض من القراءة، وفهم واستيعاب المعلومات، وينبغي على المعلم أن يحدد الفقرات التي يتوقف عندها الطلاب في أثناء القراءة لإجراء خطوات هذه الإستراتيجية.

خطوات إستراتيجية توجيه التفكير خلال القراءة DRTA:

١-التوقع (التنبؤ): في البدء افتح النقاش مع أسئلة مماثلة لهذا السؤال: ما العنوان؟ ماذا تتوقع من القصة أو القطعة؟ ، بعد مناقشة وجيزة، فإنَّ الطلاب يقومون بعمل توقعات أو فرضيات بعدها يسألهم المعلم لماذا تعتقد ذلك؟.

٢-القراءة: اطلب من الطلاب أن يقرءوا حتى جزء محدد من القصة، وبعد أن ينتهوا يعيدوا القراءة مرة أخرى.

٣-الإثبات: بعد القراءة يتفحص الطلاب فرضياتهم في الخطوة الأولى، وقد تطلب من الطلاب الذين صدقت افتراضاتهم أن يقرءوا بصوت مسموع فضلاً عن تلخيص الأحداث الرئيسة في القصة.

٤-التعليل: ينبغي للطالب تقديم مزيدًا من الفرضيات حول نتائج القصة، وأن تكون هذه الأسئلة محفزة للتفكير عند الطلاب مثل، ما يجعلك تعتقد ذلك؟ ما بعض البدائل الأخرى؟

٥-كرر الخطوات الأربع عن كل جزء من القصة، يمكنك التحديد المسبق لطول الفقرة المحددة على وفق قدرات الطلاب في القراءة، وصعوبة طبيعة المادة.

عيوب إستراتيجية توجيه التفكير خلال القراءة DRTA:

-بعض الطلاب قد لا يبدءون في القراءة فورًا أو قد لا يستفيدوا من الوقت عندما ينتهون من القراءة قبل الآخرين.

-قد لا يجري بعض الطلاب المهارات الآتية من التوقع أو القراءة، أو الإثبات أو التعليل.

-بعض الطلاب قد يحتاج إلى نمذجة تعلم أو تدريب للتلخيص أو التوقع.

مقترحات التغلب على عيوب إستراتيجية توجيه التفكير خلال القراءة (DRTA):

-قسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ورقّم الطلاب، ثم اطلب رقمًا ليقوم بالتلخيص أو التنبؤ، أما إذا كان الطلاب بحاجة إلى النمذجة، اجري عليهم أسئلة كالآتي:

-من الشخصية الرئيسة؟ ما دورها؟ أين كان عندما؟ وهكذا.

-بالتعاون مع قرينه أو المجموعة يدربونه على كيفية التنبؤ أو التلخيص.

٣٠-إستراتيجية معنى الكلمة:

خطوات تنفيذ إستراتيجية معنى الكلمة:

١-في البدء يقوم المعلم بقراءة الموضوع قبل تدريسه للطلاب.

٢-يقوم المعلم في اختيار الكلمات أو المفاهيم من محتوى الموضوع والتي يعتقد بأنّها قد تعوق استيعاب تعلم الطلبة للموضوع المراد منه.

٣-يقدم المعلم للطلاب النموذج الموجود في الأسفل.

٤-يكتب الطلاب ما يعرفه عن الكلمات أو المفاهيم في النموذج.

٥-تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.

٦-يتشارك أفراد المجموعة حول معاني الكلمات المتفق عليها.

٧-يراقب المعلم العمليات بين أفراد المجموعات.

مثال: في مادة اللغة العربية (القرية):

الكلمة	أ	ب	ج	د	المعنى
الرحى					
البساط					

أ-أنا أعرف المعنى واستخدام الكلمة.
ب-أنا أعرف المعنى ولكني لا استخدم الكلمة.
ج-لقد رأيت الكلمة ولكني لا أعرفها.
د-لَمْ أشاهدْ ولَمْ اسم الكلمة من قبل.

٣١-إستراتيجية تمثيل الأدوار:

يُعَدُّ تمثيل الأدوار بأنه إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تقوم على نظام المحاكاة لموقف معين ينبغي فيه من الطلاب القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات أو محاكاة أشياء رمزية، ممّا يؤدي إلى تكوين خبرة تعلم ممتعة يستمر أثرها في بناء ثقافة المتعلم وشخصيته، في حين أن لهذه الإستراتيجية مخرجات مهمة ولعل من أبرز مخرجات تمثيل

الأدوار في التدريس أنّها تخلق في غرفة الصف تفاعلاً إيجابيًا وحيوية يسهم فيها الطلاب جميعهم.

أهمية إستراتيجية تمثيل الأدوار:

تُعَدُّ إستراتيجية تمثيل الأدوار من الإستراتيجيات التي لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية تتمثل بالنقاط الآتية:

١-فيه إشباع لما عند الطلاب من ميول وتلقائية، ويتم فيه تدريبهم على اكتساب حصيلة لغوية بطريقة مشوقة محبوبة.

٢-يتم فيه اكساب الطلاب بالمعلومات والمعارف، وبمواقف اجتماعية لَمْ تكن في خبرته من قبل، كما أن فيه تحريكًا لعواطف إنسانية راقية ومثل عليا.

٣-يقدم العمل الجماعي في ممارسة المعلم مع الطلاب في أداء جمعي، ومن ثم يتعلم منه الطلاب مفهوم الجماعة وروحها، وغرس روح المنافسة بين المجاميع، وتعاون أفراد المجموعة الواحدة فيما بينها.

٤-يسهم في تقديم نشاط مقبول من الطلاب؛ لأنه يبعث فيهم المرح ويضفى على الدرس جوًا من المتعة والسرور، وهذا في حد ذاته هدف سام إلى حد كبير.

٥-يزيد من الخبرة اللغوية للطلاب؛ لأن الدرس المميز إذا كتب بلغة عربية سهلة التناول سليمة الأداء وحفظ التلميذ الدور الذي يمثله سيعمل ذلك على نموه اللغوي.

أنواع التعلم بإستراتيجية تمثيل الأدوار:

أ-الألعاب التعليمية: يمثل هذا النوع من الألعاب أساس تربوي هادف ضمن قوانين وأنظمة وإجراءات ووقت محدد وأهداف تناسب المرحلة العمرية.

ب-التمثيل التلقائي: بأنه نشاط حر غير مخطط له يقوم به المتعلم دون إعداد مسبق.

ج-التمثيل الإيمائي: بأنه نوع من التمثيل الصامت إذ يكون التمثيل فيه دون كلام.

د-لعب الدور المخطط: بأنّها تمثيليات قصيرة مخطط لها ويكون للمعلم والمتعلم دورًا فيها.

ه-المسرحية الإبداعية: هي مسرحية يشترك فيها الطلاب بنحوٍ فاعل في محاولة تأليفها مع العناية بالمحيط وتطور الشخصيات والأفكار والأمزجة والحبكة.

دور المعلم في إستراتيجية تمثيل الأدوار:

١-شرح الأسلوب والطريقة والآلية التي سينفذ فيها النشاط.

٢-شرح الأهداف التي يحققها استخدام هذا النشاط ومزاياه ومتطلباته.

٣-تزويد المشاركين بالمعارف اللازمة حتى تمكنهم من تأدية الأدوار بنجاح.

٤-ضمان استمرار النشاط بعفوية وتلقائية.

٥-تعزيز دور المشاهدين ومنحهم الثقة بالتوصل إلى ما يريدون في نهاية المشهد.

٦-منح المشاركين والممثلين الثقة والأمن للتعبير عما يشعرون.

دور الطالب في إستراتيجية تمثيل الأدوار:

-المشاركة الفاعلة النشطة في النقاش الذي يدور حول المشكلة أو الدرس.

-يلعب الطالب دور الممثل.

-يلعب الطالب دور المشاهد.

-يروي خبرات مرت به أو سمع عنها والحلول التي شاهدها أو سمعها.

-زيادة قدراته من طريق إدراك مشاعر الآخرين وفهمه لها.

-يقوم الطالب بممارسة مهارة حل المشكلة.

-يقوم الطالب بممارسة أدوار جماعية داخل المجموعة الواحدة التي ينتمي إليها.

-يقوم الطالب بالتعبير عن المشاعر والأفكار والاتجاهات تجاه المواقف التي تعرض أمام الطلاب.

-التخلص من السلبية والتقدم نحو الاجتماعية ومشاركة الآخرين وتقليل سلوك الانسحاب.

-يستكشف ويتأمل اتجاهاته وقيمه ومفهوماته.

خطوات تنفيذ إستراتيجية تمثيل الأدوار:

١-تحديد الأهداف التي يريد تحقيقها.

٢-اختيار الموضوع والقواعد الخاصة بالتطبيق.

٣-تقديم نشاط لعب الدور.

٤-استعداد الطلاب وتقبلهم للأدوار بما يتوافق وشخصياتهم.

٥-أداء الدور أمام الجميع.

٦–المناقشة الختامية.

٧–وضع بعض التوصيات.

٢٣–إستراتيجية ملء العبارة:

وهي إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تستهدف هذه الإستراتيجية تحقيق مجموعة من الغايات منها:

–تعرف التلاميذ على معاني الكلمات من طريق السياق الذي وردت فيه.

–تحديد التعبيرات الاصطلاحية الواردة في الموضوع، فضلاً عن تحديد دلالتها.

–ممارسة القراءة من طريق نصوص قرائية واقعية.

خطوات تنفيذ إستراتيجية ملء العبارة:

١–تحديد المعلم لفقرة قرائية محددة، على أن يتم اختيارها من مصادر متنوعة مثل: المجلات، والجرائد، والأدلة إذ يمارس الطلاب القراءة من مجالات كتابية مختلفة.

٢–حذف عبارة قصيرة من المقروء والتي تتم معنى المقروء.

٣–تقسيم الصف الدراسي إلى مجموعات تعاونية صغيرة تتكون من ثلاثة طلاب إلى خمسة طلاب ، وعلى الطلاب أن يفكروا في الكلمات المحذوفة، وعن مواطن حذفها، وعن دلالتها في السياق الذي حذفت منه.

٤–تبادل خبرات الطلاب مع بعضهم بعضًا لتحديد الكلمات المحذوفة بنحوٍ صحيح.

٥–قيام المعلم بوضع عبارة خطأ غير العبارة الصحيحة المحذوفة، وإتاحة الفرصة للطلاب كي يحكموا على مدى مناسبة العبارة الجديدة الموضوعة من طريق صحتها ومناسبتها للمعنى أو خطئها.

٦–نمذجة المعلم لكيفية التفكير في العبارة المحذوفة بنحوٍ صحيح.

٧–إجراء مناقشة جماعية بين المعلم وطلابه حول العبارة المحذوفة وتحديد الكلمات المحذوفة.

٨–قراءة الفقرة بعد إضافة الكلمات الصحيحة لها ومناقشتهم في المعنى.

٩–إعادة الإجراءات السابقة على فقرات أخرى.

٢٣-إستراتيجية تعرف الكلمات:

وهي إستراتيجيات من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تتطلب القراءة الناضجة، وينبغي أن يمتلك القارئ مهارات التعرف على الكلمات سواء أكان هذا التعرف تعرفًا صوتيًا أو تعرفًا كتابيًا أو تعرفًا دلاليًا، والطلاقة السرعة مع الدقة في أداء هذه العملية من الأمور المعينة للقارئ أو للمستمع على تحديد مضمون النصّ المسموع أو المقروء، في حين امتلاك القارئ لهذه المهارة تساعده على فهم النصّ فهمًا صحيحًا، وكلما تعرض الطلاب للكلمات الجديدة عليهم أدى ذلك إلى سرعة التعرف عليها.

وتقوم عملية القراءة على أكثر من مجرد رؤية المثيرات البصرية، فلا بد أولاً أن تختار نصًا معينًا يرضي أغراضًا معينة، وهذه الأغراض لا تحدد اختيار النصّ فحسب، بل تساعدك أيضًا على تحديد الخبرات والمهارات القرائية التي تستعملها لكي تستوعب المادة المقروءة، وقد يوحي لك غرضك بالطريقة التي يمكنك من طريقها استعمال المعرفة الجديدة أو الفهم الجديد الذي حصلت عليه من المادة المقروءة، وعندما تقرأ ينبغي عليك أن تعتمد على أفكار ومشاعر جمة مخزونة فذ ذاكرتك، وهذه الأفكار والمشاعر هي التي تشكل خلفيتك، وتعتمد في قراءتك أيضًا على الذاكرة الكلامية أي على فهم الكيفية التي تجتمع بها الكلمات وتكوّن أفكارًا أكثر تعقيدًا، وإن إستراتيجية تعرف الكلمات تتضمن العديد من الإجراءات منها:

-**التحليل الصوتي:** يقصد به تحليل علاقات (الصوت أو الحرف)، والمزج بينهما، من طريق بعض الكلمات متعددة المقاطع التي يمكن اكتشاف معناها الغامض تبعًا لما توصل القارئ إليه من الكلمات المشفرة.

-**التحليل النصي (السياقي):** يقصد به تحليل المعنى والمخرج اللفظي للكلمات غير المألوفة تبعًا لكيفية استخدامها في الجملة والفقرة، ويتضمن التلميحات السياقية.

-**التلميحات السياقية:** وتتضمن التفسيرات الرسومية، والتلميحات النحوية والدلالية.

-التحليل البنائي: بأنّه تعرف الطلاب على وحدات الكلمة والإضافات مثل: (البدايات، والنهايات، تغيير أواخر الكلمات إعرابيًا)، وتطبيق معارفهم بوساطة تفتيت الكلمات جزئيًا تسهيلاً للترميز النسقي (التصنيفي) للكلمات متعددة المقاطع.

خطوات تنفيذ إستراتيجية تعرف الكلمات:

١–اختيار عشر كلمات إلى خمس عشرة كلمة مستهدف تعليمها للطلاب، ينبغي أن تكون الكلمات جديدة تمامًا على مسامع الطلاب وعلى عيونهم.

٢–تحديد نوع الكلمة (اسم، فعل، حرف)، مفرد أم جمع، هل لها صيغة أو شكل خاص بها؟

٣–عدد الكلمات المتشابهة من بين الكلمات الجديدة المتعلمة.

٤–تحديد عدد حروف الكلمة ويتم ذلك من طريق إحدى الطريقتين:

أ–الطريقة التركيبية: تقوم هذه الطريقة على تعليم التلميذ الحروف أولاً منفصلة، ثم تركيب هذه الوحدات الصوتية لتكوين كلمات كاملة.

ب–الطريقة التحليلية: تقوم هذه الطريقة على تعليم التلميذ الكلمات ذات الاتساق بين الحروف والأصوات، ثم تعليمه كيفية تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها هذه الكلمات.

٥–تكرار الإجراءات السابقة على كلمات جديدة.

٢٤–إستراتيجية حائط الكلمات:

وهي من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم لتعليم القراءة والمفردات اللغوية بطريقة تفاعلية، كما أنها تعين التلاميذ على التحليل الهجائي، ولهذه الإستراتيجية العديد من الأنواع منها:

–تكرارية الكلمات.

–فصائل الكلمات.

–أنواع الكلمات.

–التحليل الهجائي للكلمات.

وتتجسد أهمية إستراتيجية حائط الكلمات في أنها تعين الطلاب على إدراك الكلمات المتكررة، كما أنها تساعد الطلاب في تحديد أنماط العلاقة بين الكلمات، وتدريب الطلاب على تنمية مهارات الوعي الصوتي عند الاستماع أو قراءة الكلمات، وتستخدم هذه الإستراتيجية لتحقيق مجموعة من الوظائف أبرزها:

–دعم تعليم أساسيات عامة حول الكلمات وكيفية عملها.

–تشجيع القراءة والكتابة.

-تعزيز الاستقلال من جانب الطلاب في استخدام المفردات اللغوية الملائمة للموضوعات المختلفة.

-توفير خريطة بصرية لمساعدة التلاميذ على تذكر الروابط بين الكلمات التي تعاونهم على تصنيف الكلمات.

خطوات تنفيذ إستراتيجية حائط الكلمات:

١-حدد الكلمات التي تريد أن تضمنها حائط الكلمات، فقد يختار المعلم الكلمات التي يكثر التلاميذ الخطأ في هجائها، أو يختار المفردات التي ترتبط بمحتوى الدرس أو الموضوع الذي سيدرس، وللمعلم الحرية الكاملة في تنظيم كلمات المحتوى حسب جذر الكلمة.

٢-يحدد المعلم مكانًا داخل قاعة الصف لتعرض عليه حائط الكلمات، إذ يشاهدها التلاميذ جميعهم.

٣-يقرر المعلم إذا كان سيستعين بمجموعة من اللاصقات لتثبيت الكلمات المختارة عليها، ويفضل أن يستخدم اللاصقات التي تسمح بإعادة استخدامها مرة أخرى.

٤-يحدد المعلم كيف ستنظم الكلمات على الحائط بصريًا، فيمكن أن يرتبها المعلم أبجديًا، أو تعرض حسب لون كتابة الكلمات أو حروفها الكبيرة أو الصغيرة، أو نوع الخط المكتوب بها هذه الكلمات.

٥-يفضل أن تكتب الكلمات التي ستعرض على الحائط بأحرف طباعة كبيرة، حتى تتاح الرؤية الكاملة للتلاميذ بمقاس لا يقل عن ١٠× ١٥سم أي (٤× ٦ بوصة).

٦-يبدأ المعلم العمل بإستراتيجية حائط الكلمات، إذ يوضح للمتعلمين الهدف منها ومن استخدامها على أن يقوم المعلم بطرح مجوعة من الكلمات القليلة التي ينبغي عليهم تعلمها أولاً، ثم تضاف إليها كلمات جديدة، على أن يقوم بمراعاة الترتيب الأبجدي أو أي ترتيب آخر يراه المعلم مناسبًا لذلك.

٧-استخدام حائط الكلمات بنحوٍ يومي، ويمكن أن يكون وقت استخدام حوائط الكلمات قبل بداية الحصة الدراسية أو بعدها، ويمكن للمعلم الاستعانة بمجموعة من الألعاب اللغوية التي تظف لتعلم المفردات مثل: لعبة التخمين، أو لعبة ألغاز الكلمات المتقاطعة، أو ألعاب المسابقات وغيرها من الألعاب.

٨-يمكن للمعلم تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

-تصويب الكلمات.

-تخمين معاني الكلمات أو تحديد رسمها الإملائي الصحيح.

٣٥- إستراتيجية الربط:

تُعدُّ إستراتيجية الربط من أبرز وأشهر إستراتيجيات تقوية الذاكرة، وهي طريقة فاعلة لتذكر المعلومات، ويمكن أن تستخدم هذه الطريقة لتذكر قوائم من المفردات، أو لاسترجاع النقاط المهمة في موضوع ما، أو قوائم الأسماء والأشياء التي ينبغي عليك القيام بها، وتُعَدُّ من الطرائق المهمة لتخزين المعلومات غير المرتبطة، وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن أفضل طريقة للتذكر هو التذكر من طريق الأماكن المألوفة بالنسبة للشخص، أي أن يربط الفرد بين الشيء الذي يسعى إلى تذكره والمكان الذي يعرفه جيدًا.

أنواع الربط:

١-الربط بالإحالة: الإحالة بأنَّها تركيب لغوي يشير إلى جزء ما ذكر صراحة أو ضمنًا في النصِّ الذي سبقه. ومن أنواع الإحالات ما يلي:

-استخدام الضمائر.

-استخدام المطابقة في التذكير والتأنيث.

-استخدام أسماء الإشارة.

-استخدام الأسماء الموصولة.

-استخدام ظروف الزمان والمكان.

-استخدام أل التعريف.

٢-الربط بالإبدال: ويشمل كل ما يمكن أن يستخدم عوضًا عن اسم أو فعل ورد في سياق الجملة السابقة ويعود عليه (يشير إليه) مثل: استخدام كلمة مرادفة تحمل نفس المعنى، واستخدام كلمات التوكيد، واستخدام كلمات ليس لها مرجع.

٣-الربط بالحذف: مثل حذف كلمة أو أكثر وقد تكون الكلمة المحذوفة اسمًا أو فعلاً مثل استخدام سأفعل، فعلت، لا أستطيع، يمكن، من المحتمل، يحتمل، ربما، أليس كذلك، وهو كذلك.

٤-الربط بالأدوات: ويشمل أدوات وكلمات العطف، وأدوات السبب، وأدوات تشير إلى الزمان وأدوات وكلمات الاستثناء والاستدراك والتناقض.

٥-الربط الدلالي (الربط بالألفاظ): ويشمل استخدام كلمات من مجموعة دلالية واحدة مثل الجهاز الهضمي، وتكرار الكلمة في النص، والألفاظ المتصاحبة مثل الضبة والمفتاح.

خطوات تنفيذ إستراتيجية الربط:

١-يقوم المعلم بقراءة الموضوع أو النصّ المراد منه قراءة نموذجية جهرية.

٢-يقوم التلاميذ بقراءة الموضوع أو النصّ المراد منهم قراءة صامتة.

٣-يقوم التلاميذ بتحليل النصّ بنحوٍ مباشر بالتعاون مع المعلم.

٤-التنظيم: يقوم المعلم بتنظيم السبورة بنحوٍ فاعل، فيكتب العنوان الرئيس للموضوع والعنوانات الفرعية بخط واضح.

٥-الحوار: يقوم المعلم من طريق قراءة العنوانات السابقة وتوجيه عدد من الأسئلة القصيرة ، يجعل التلاميذ يتحاورن بنحوٍ بسيط في محتوى موضوع اليوم.

٦-التحليل: يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على توجيه عدد من الأسئلة التي تدور في أذهانهم.

٧- يقوم التلاميذ بقراءة النصّ قراءة جهرية نقدية.

٨- يقوم التلاميذ بتكوين صورة ذهنية عن الموضوع بنحوٍ عملي أي يلخصون ما في الموضوع.

٣٦-إستراتيجية سلم المفهوم:

تُعَدُّ إستراتيجية سلم المفهوم من المنظمات التي تستهدف مساعدة الطلاب على تنظيم الموضوع وتجميع فهمهم للموضوع أو الحديث الرئيس فيه وإنشاء هذا السلم يقوم الطلاب بالإجابة عن الأسئلة التي تدور حول الموضوع، وتمثل هذه الأسئلة نوعًا من المساندة أو التدعيم أو السقالات لتوجيه عملية القراءة، إذ يوضع كل سؤال في درجة من درجات السلم وتشبه هذه الدرجات التصنيف الهرمي للأهداف المعرفية لبلوم، في حين يركز كل سؤال حول حدث أو فكرة واحدة في الموضوع، ويقوم الطلاب بتناوب الإجابة عن الأسئلة المتوافرة في السلم، ومن طريق هذه الإجابات يشعر الطلاب بالمتعة وبث الثقة في نفوسهم نتيجة قدرتهم

على الإجابة عن الأسئلة المحورية في الموضوع، فضلاً عن أنها تعطي الطالب صورة دقيقة عن مدى فهمه للموضوع بناءً على الإجابة التي قدمها مقارنة بأقرانه داخل غرفة الصف.

إنَّ إستراتيجية سلم المفهوم هي أداة تعليمية تساعد الطلاب على شرح فهمهم لكلمة معقدة أو مفهوم غامض، فضلاً عن تحديد مدى فهمهم في سلالم أو درجات هذا السلم، وتتمحور الأسئلة في كل درجة من درجات السلم حول أربع مجالات لمعرفة الكلمة وهذه المجالات هي:

١-النوع: ما نوع الكلمة؟

٢-أجزاء الكلمة: ما الأجزاء الرئيسة في الكلمة (جذر الكلمة) وما السوابق واللواحق والزوائد بالكلمة وما تأثيرها على المعنى؟

٣-المرحلة: ما المرحلة التي تقدم لهم هذه الكلمة؟

٤-المنتج: ما المنتج أو المخرج النهائي لتعلم هذه الكلمة؟

والشكلان في الأدنى يوضح ذلك.



ويمكن للطلاب الاستعانة بهذه الإستراتيجية في إنشاء سلم خاص بالمفاهيم التي يعرفونها، وتقديم هذه المفاهيم بنحوٍ هرمي، إذ يقومون بتحديد المفردات أو الكلمات التي يعرفونها، ثم وضع كل مفردة في درجة من درجات السلم، وتحديد علاقة هذه المفردة بغيرها، ومن طريق بناء هذا السلم يقوم الطلاب بتصنيف المفردات اللغوية التي يعرفونها، وضمها معًا بناءً على علاقات الاتساع أو الانحسار بين كل مفردة وأخرى.

أهمية إستراتيجية سلم المفهوم:

١-تسهم في اكتساب المفاهيم والمفردات المتضمنة في موضوعات القراءة.

٢-توضع العلاقات القامة بين المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية المرتبطة به.

٣-تقوم على تدعيم أو تقوية المفاهيم عند الطلاب برسم منظم بصري لرسومي للمفاهيم الواردة في الموضوع المقروء.

٤-تثير عند الطلاب خبراتهم السابقة حول الموضوع المقروء.

٥-تعمل على زيادة الحصيلة اللغوية من المفردات وحسن تصنيفها.

٦- تسهم في اكتساب الطلاب أصول التفكير العلمي، وتنمية التفكير المنطقي.

خطوات تنفيذ إستراتيجية سلم المفهوم:

يمكن استخدام هذه الإستراتيجية بنحوٍ فاعل في ميدان تعليم وتعلم القراءة، وتسير هذه الإستراتيجية في عدة خطوات هي:

أولاً: مرحلة أثناء القراءة: في هذه المرحلة يتم دراسة الطلاب لوحدة من وحدات المنهج أو لموضوع من الموضوعات القرائية أو الكتابية، ويتم التركيز في هذه المرحلة على فهم الطلاب الأولي للموضوع المدروس، إذ يبدأ الطلاب التفكير في تحديد:

أ-علاقات السبب بالنتيجة في الموضوع المقروء.

ب-تحديد المفاهيم المتضمنة في الموضوع.

ج-التحديد الجزئي للمفاهيم أو بالأحرى تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس.

د-إجراء عملية عصف ذهني لترتيب المفاهيم المتضمنة في الموضوع أو الدرس بنحوٍ هرمي.

هـ-تحديد الكلمات الدالة على المفهوم نوع المفردات التي ستستخدم للتعبير عن هذه المفاهيم.

و-تحديد الأدلة والروابط التي تعين الطلاب على إعادة تركيب أو تجميع المفاهيم معًا، التي تعبر عن مدى فهمهم للموضوع.

ثانيًا: مرحلة ما بعد القراءة: ويتم في هذه المرحلة بعد الانتهاء من عملية القراءة يبدأ الطلاب في:

أ-إجراء العديد من المناقشات حول المفهوم في السلم المنشأ لهذا الغرض.

ب-استعراض المفاهيم المتكونة في سلالم المفاهيم التي أعدها الطلاب.

ج-إضافة الطلاب مجموعة من الأسئلة الفرعية حول الفئات التي صنفت فيها المفاهيم مثال على ذلك: طرح أسئلة حول علاقات السبب بالنتيجة في هذه المفاهيم.

د-بعد الانتهاء من إنشاء سلم للمفهوم المتضمن في الموضوع يقوم باستخدام هذا السلم والأسئلة التي تم وضعها على كل مفهوم فرعي في الكتابة الأكاديمية حول هذه المفاهيم ومدى علاقتها بالموضوع أو بالنصِّ المقروء.

٢٧-إستراتيجية كرة الثلج:

وهي من الإستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهارة القراءة السريعة، فهي تشبه كرة الثلج التي كلما تدحرجت أكثر يزداد حجمها بعدد مرات الدحرجة، وهكذا القراءة كلما زاد القاموس اللغوي عند الطالب يصبح قادرًا على القراءة السريعة (الصورية والذهنية)، والتعبير الشفوي والكتابي.

خطوات تنفيذ إستراتيجية كرة الثلج:

١-عرض مقالة أو خاطرة أو قصة معينة.

٢-القراءة الأولى: وهنا يتم مبدأ اقرأ العنوانات الرئيسة والجانبية فقط، ولحظ الصور والرسوم المصاحبة، وبعد ذلك اسال نفسك عن ماذا يتحدث الموضوع.

٣-القراءة الثانية: وهنا يتم قراءة الموضوع قراءة سريعة، ولا تبحث عن معاني المفردات فقط، وضع خطًا تحت الكلمات التي تتكرر كثيرًا أي: أكثر مرة أو مرتين، أو التي تعتقد أنها حاسمة في فهم الموضوع، واكتب في ورقة خارجية ملخصًا حول الموضوع.

٤-استعمل المعجم، ويفضل استعمال معجم شامل، أي: البحث بالمعجم عن معاني المفردات التي خُطَّ تحتها، وحاول أن تجد المعنى الاقرب لموضوع النصّ من بين الكلمات المحتملة، بعد ذلك طور ملخصك الذي كتبته بناءً على ما توصلت إليه من معلومات.

٥-القراءة الثالثة: أعد قراءة النصّ بتمهل، وحاول أن تفهمه بنحوٍ أدق، وراجع المعجم إن لزم الأمر، ثم طور ملخصك وأجر عليه التعديلات؛ إن وجدت.

٦-الحصيلة: اكتب ملخصك.

٧-اقرأ الموضوع شفهيًا، ويفضل تسجيل صوتك؛ إن أمكن، ومن ثم سماعه، وتصحيح الأخطاء التي وقعت فيها إن وجدت، وبذلك تتحقق معادلة تعلم اللغة العربية التي تجمع مهارات تعليم اللغة العربية جميعها:

(قراءة+ كتابة+ تحدث+ استماع+ إملاء+ تعبير شفوي وكتابي).

تكرار القراءة ـــــــــــــ زيادة الثروة اللغوية

السرعة في القراءة ـــــــــــــ القدرة على التعبير



٣٨-إستراتيجية الكرسي الساخن:

وهي من الإستراتيجيات الفاعلة التي تستعمل في تنمية مهارات متنوعة، مثل: القراءة وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار، وترسيخ القيم والمعتقدات الايجابية في أذهان الطلبة ونفوسهم، وتستند إلى طرح الأسئلة من الطلبة على أحد زملائهم، الذي يجلس على الكرسي الساخن أو على المدرس حينما يؤدي هذا الدور، ويكون محور الأسئلة موضوعًا محددًا للطلبة.

ويكون دور المدرس في هذه الإستراتيجية دور الميسر للطلبة من طريق اختيار الطلبة لتنفيذ مهمة النقاش وإنجاحها، ويتم توزيعهم على المجموعات، وطرح الأسئلة، لإثارة تفكيرهم أو

توجيههم، في حين تستعمل هذه الإستراتيجية لمناقشة قضية عامة أو شائكة؛ لإثارة تفكير الطلبة، ومساعدتهم على التفكير في الموضوع من عدة جوانب والاستماع لوجهات نظر مختلفة، وتندرج ضمن إستراتيجيات التعلم النشط.

خطوات تنفيذ إستراتيجية الكرسي الساخن:

أولاً: الكرسي الساخن للمدرس:

أ-يجلس المدرس في الكرسي الساخن بهدف تشجيع الطلاب على تكوين الأسئلة.

ب-يكون الكرسي في المنتصف والطلاب يحيطون به.

ج-يُشجع الطلبة على الأسئلة المفتوحة.

ثانياً: الكرسي الساخن للطالب:

أ-يطلب المدرس من طالب متطوع، تميز بموضوع، أو محتوى معين، أو مهارة معينة بالجلوس في الكرسي الساخن.

ب-بالطريقة نفسها يكون الكرسي في المنتصف، وبقية الطلاب يحيطون به.

ج-يجيب الطالب عن أسئلة الطلاب.

د-ينبغي ألا تكون الإجابات عن الأسئلة بكلمة واحدة.

ثالثاً: الكرسي الساخن في نظام المجموعات:

أ-يقسم المدرس الطلبة على مجموعات صغيرة تتراوح (٥-٦) طلاب بعد أن قرءوا الموضوع، أو يقسم الموضوع على فقرات بحيث يختص كل طالب بفقرة معينة.

ب-يجلس أولاً طالب متطوع من كل مجموعة في الكرسي الساخن في المنتصف، والبقية يحيطون به.

ج-يوجهون إليه أسئلة مفتوحة، إما عن الموضوع، وإما عن الفقرة التي يختص بها الجالس في الكرسي الساخن.

د-يتبادلون الأدوار فيما بينهم بعد تشجيع المدرس.

هـ-المدرس مراقب وموجه لهم.

ملحوظات مهمة للمدرس عند تطبيق إستراتيجية الكرسي الساخن:

١-ينبغي إخبار الطالب عندما يجلس في الكرسي الساخن بأنه سوف يُسأل ثلاث أسئلة، ومن حقه الإجابة أو التمرير، بعد ذلك ينتقل، ويأتي طالب آخر.

٢-أن يستعمل المدرس الأسئلة المفتوحة بعد إعطاء مقدمة... ثم ماذا؟

٣٩-إستراتيجية (SNIps):

تُعَدُّ من الإستراتيجيات التي تسهم في تنمية وتحقيق الفهم والاستيعاب القرائي، التي تشدد على التمثيلات البصرية التي يحتوي عليها النصّ القرائي والاستفادة منها في فهمه، واستيعابه ومن بين ما تشدد عليه الخرائط والصور والأشكال والخطوط الزمنية التي يتضمنها النصّ، ممّا يدل على أن إستراتيجية (SNIps) تقوم على تفسير الوسائل البصرية والاستعانة بها على فهم النصّ القرائي، وتسهيل معالجته فوريًا، ويعبر الرمز الاصطلاحي (SNIps) عن خطوات هذه الإستراتيجية؛ وذلك كما مبين أدناه:

- الحرف (S) مأخوذة من كلمة (START) التي يبدأ بها المصطلح Start with (questions) الذي يعني ابدأ بالأسئلة ويمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (N) مأخوذ من كلمة (Note) التي يبدأ بها المصطلح(Note what be leaned from hints) الذي يعني دون ما يمكن تعلمه من التوجيهات أو الإرشادات ويمثل الخطوة الثانية من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (I) مأخوذة من كلمة (identify) التي يبدأ بها المصطلح identify what is (imbortant) الذي يعني حدد ما مهم في النصِّ ويمثل الخطوة الثالثة من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (p) ماخوذ من كلمة (plug) التي يبدأ بها المصطلح (plug it into chapter) الذي يعني أوصلها(الوسيلة) بالنصِّ المقروء، ويمثل الخطوة الرابعة من خطوات هذه الإستراتيجية.

- الحرف (s) مأخوذ من كلمة (see) التي يبدأ بها المصطلح (see if you can Explain the visual to someone) الذي يعني أنظر ما إذا كنت تقدر على شرح الوسيلة البصرية لشخص آخر أو اشرحها لنفسك بصوت عالٍ إن لَمْ تجدْ من تشرحها له، ويمثل الخطوة الخامسة في هذه الإستراتيجية.

٣٠-إستراتيجية المخيلة الموجهة (Guided Imagery):

وهي إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط التي تركز على تعليم الطلاب الخيال النشط والإبداع والتأمل، ومن الأنشطة التي تتضمنها هذه الإستراتيجية لعب الأدوار والتمثيل، وكتابة القصص والروايات، والخيال العلمي، وتسهم هذه الإستراتيجية في تحفيز الطلاب لتوليد صورة ذهنية خاصة بهم من طريق موضوع الدرس، وتساعدهم على تذكر المعلومات، وتجعل المتعلم أكثر تهيئة قبل تقديم الدرس من المعلم، فضلاً عن أنها تراعي اهتمامات الطلاب البصريين، وتجعلهم أكثر فاعلية أثناء القراءة، في حين أنها ملائمة للمراحل التعليمية جميعها، ولأي محتوى من محتويات المادة التعليمية.

خطوات تنفيذ إستراتيجية المخيلة الموجهة (Guided Imagery):

١-تهيئة الطلاب قبل البدء بهذه الإستراتيجية، اخبرهم بأنك ستقترح لهم بعض الموضوعات حتى يتخيلوها في أذهانهم.

٢-اجعل كل طالب يعمل مع زميل له.

٣-اقترح لهم صورة معينة مثلاً: بناء، حيوان، طعام.

٤-امنح الطلاب بعضًا من الوقت حتى تتشكل الصورة في أذهانهم بحيث يتخيل كل طالب هذه الصورة في ذهنه قبل أن يشارك مع زميله.

٥-اطلب من الطلاب معاينة قطعة القراءة المختارة، وأكد عليهم أن يولوا اهتمامًا كبيرًا بالصور والأشكال والرسومات في القطعة.

٦-اخبر الطلاب أن يغمضوا أعينهم ويتنفسوا بعمق لبعض الوقت، ويسترخوا، بعد ذلك قدم التمرين من طريق عرض خلفية عن بعض المعلومات للموضوع الذي سوف يتخيلونه، وشجعهم

على أن يستخدموا جميع حواسهم عندما يتخيلون، الأصوات، المشاعر، العواطف، الأحاسيس الجسدية، مثل حركة الأقدام، الأيدي، المشي... وغيرها، واقترح صورة للطلاب في كل جملة وتوقف لبعض الوقت، بعد كل جملة لتمنحهم وقتًا ليفكروا، ويتخيلوا ما تقوله لهم.

٧-اسأل بعد ذلك عن تأملاتهم بعد تنفيذك للتمرين، ماذا كتبوا بعد التخيل؟ هل لديهم أي أسئلة عند محاولتهم للتخيل وتكوين صورة ذهنية، وتُعَّدُّ مثل هذه الأسئلة محفزة لهم في كتابة وتلخيص الأفكار والمعلومات التي نشأت بعد تخيلهم.

٨-قدم لهم تمرين بعد ممارسة الطلاب لعمليات التخيل من طريق قطعة قراءة تحتوي على صور أو أشكال مساعدة لهم واجعلهم يتعاقبون الأدوار في التخيل بعد قراءتهم لكل جملة في القطعة.



المصادر

المصادر

المصادر العربية:

القرآن الكريم

- إبراهيم، عبد العليم. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧، دار المعارف للنشر والتوزيع ،القاهرة، مصر ، ١٩٧٩م.
- إبراهيم، محمد السيد. فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٢٠٠٢م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. **لسان العرب** ، دار صادر، المجلد (١٠) بيروت، لبنان ،١٩٥٦م.
- ـــــــــــ. **لسان العرب** لسان العرب ،ط٤، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان، ٢٠٠٤م.
- أبو الحاج، سها أحمد، وحسن خليل المصالحة، **استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية**، الناشر مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٦م.
- أبو جحجوح، يحيى محمد. جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ومستوى معرفة معلميهم به، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد ٦، العدد٢، الشارقة، الإمارات، ٢٠٠٩م.
- أبو زهرة ، محمد . مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون وتطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ، العدد (٣) ، جامعة عين شمس الجمعية المصرية، للمناهج وطرائق التدريس، **مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس** ،مصر، ٢٠٠٩م.

- أبو صليط، عبد الله يحيى. مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي والعلوم للصف التاسع الأساسي وعلاقتها بالتحصيل والنوع والمنطقة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة صنعاء ، اليمن، ٢٠٠٧م.
- أبو عمشة، خالد حسين. **المقروئية ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها**، عمان، الأردن،٢٠١٥م.
- الأسدي، سعيد جاسم، وداود عبد السلام صبري. **الكتاب المدرسي تأليفه واخراجه الطباعي وتنظيماته**، مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ٢٠١٧م.
- إسماعيل، علي إبراهيم. قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٥م.
- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وهدى بنت علي الحوسنية. **إستراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ إستراتيجية مع الامثلة التطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.
- بالدار، إبراهيم أمين. القراءة في المرحلة الابتدائية، **مجلة المعلم الجديد**، عدد خاص، الصادرة عن دار الثقافة والنشر الكردية، أربيل، العراق، ١٩٨٨م.
- البجة، عبد الفتاح حسن. **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،٢٠٠٢م.
- ـــــــــــ. **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥م.
- بحري، منى يونس. **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٢م.
- بدوي، رمضان مسعد. **المنهج وطرق التدريس**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ٢٠١١م.

- بركات، فاطمة سعيد أحمد. **الإتجاه نحو القراءة الحرة لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديمجرافية** ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، ٢٠١٠م.
- البسيوني، سامية علي. قياس بعض جوانب إنقرائية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٩، كلية التربية، جامعة عين شمس الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢م.
- البصيص، حاتم حسين. **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ٢٠١١م.
- بوقحوص، خالد أحمد، وإسماعيل علي محمد. قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد١٩، ٢٠٠١م.
- التميميّ، عواد جاسم محمد، وباقر جواد محمد الزجاجيّ. **واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس، ٢٠٠٤م.
- جاب الله، علي سعد، وآخرون. **تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- جابر، وليد أحمد. **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
- الجبوريّ، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطانيّ. **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣م.
- جرداق، مراد، ولميا مجاعص صوايا. العوامل المؤثرة في مقروئية كتب الرياضيات، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية** ،المجلد السابع ،العدد الثاني، الجامعة الأردنية ،الأردن،١٩٨٠م.

- الجعافرة، عبد السلام يوسف. **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- جمل، محمد جهاد، وسمر روحي الفيصل. **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات، ٢٠٠٤م.
- حبيب، منى، وقاسم شعبان. **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية** ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت، لبنان، ١٩٨٣م
- حسن، بدر النعيم أبو العزم. حسن استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، (**أطروحة دكتوراه غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٧م.
- الحسن، هشام. **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- الحصريّ، ساطع. **أصول تدريس اللغة العربية** ، ج٢، دار غندور، بيروت ، لبنان، ١٩٦٢م.
- الحلاق، علي سامي. **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠١٠م.
- الحلي، أحمد حقي، ومحمد كامل الناقة. **طرق إعداد مواد قرائية مبسطة**، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين، ١٩٧٩م.
- حمادات، محمد حسن. **المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- حمادنه، محمد محمود ساري، وخالد حسين محمد عبيدات، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق – أساليب – إستراتيجيات** ، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ٢٠١٢م.
- حمادي، حسن خلباص. **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق** ، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ٢٠١٤م.

- الحمدان، سعد زيد. الضعف في القراءة مظاهره وأسبابه وعلاجه، **مجلة التربية**، العدد ٩٦، الإمارات، ١٩٩٢م.
- الحويطي، سحر سالم. مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي في محافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين،٢٠١٠م.
- الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون. **طرائق التدريس الفعال**، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- الخضر، يوسف. **أسرار القراءة التصويرية**، ملخص لدورة في أكاديمية نادي التدريب العربي، الكويت، ٢٠٠٧م.
- خطايبة، عبد الله محمد. **تعليم العلوم للجميع**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- داود، بندر عبد الكريم. علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ١٩٧٧م.
- الدليميّ، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائليّ. **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.
- دمعة، مجيد إبراهيم، وآخرون. **اللغة العربية وأصول تدريسها** ، مطبعة وزارة التربية، بغداد ،العراق، ١٩٧٧م .
- الدوسريّ، مشاعل صالح سعد. تقويم محتوى كتاب المطالعة العربية بنين، بنات للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، ٢٠٠٤م.
- رضوان، أبو الفتوح، وآخرون. **الكتاب المدرسي فلسفته- تاريخه- أسسه- تقويمه- استخدامه** ، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ١٩٨٤م.
- رضوان، محمد محمود. **الأطفال ماذا يقرأون وكيف يقرأون**، الندوة العلمية حول الطفل والقراءة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ١٩٨٧م.

- الرواضية، صالح محمد، وآخرون. **التكنولوجيا وتصميم التدريس**، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز. **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، العراق، ٢٠١١م.
- زاير، سعد علي. **معلوماتك في المناهج وطرائق التدريس**، تصميم أركان هاشم الموسويّ، بغداد، العراق، ٢٠١٥م.
- زاير، سعد علي، ورائد رسم يونس. **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.
- زهران، حامد عبد السلام، وآخرون. **المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها** ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- ــــــــــ. **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- الزهيريّ، حيدر عبد الكريم محسن. **المناهج وطرائق التدريس المعاصرة**، دار اليازوري، عمان، الأردن، ٢٠١٥م.
- الزوينيّ، ابتسام صاحب موسى، وآخرون. **المناهج وتحليل الكتب** ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣م.
- الزوينيّ، ابتسام صاحب موسى. قياس مقروئية كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق وعلاقتها بعدد من المتغيرات، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية للعلوم الإنسانية–ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠١٤م.
- زيتون، كمال عبد الحميد. **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٥م.
- الساموك، سعدون محمود، وهدى علي جواد الشمريّ. **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها** ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

- سبيقة، ميلاد علي. الطفل والقراءة، **مجلة الطفولة والتنمية**، المجلد١، العدد٣، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مصر،٢٠٠١م.
- سعد، مراد علي، **الضعف في القراءة وأساليب التعليم** ،عالم الكتب، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٦م.
- السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم. **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط٣، الكرك يزيد للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.
- سلامة، عبد الحافظ. **أساسيات في تصميم التدريس**، ط٢، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
- سليمان، إقبال عبد القادر محمد. مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٢م.
- سمك، محمد صالح. **فن التدريس للتربية اللغوية** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٦م.
- شاهين، عماد. **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٩م.
- شحاتة، حسن، وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.
- ــــــــــــ. **مشكلات تعليم القراءة والكتابة (الدلالات، والأسباب، والإستراتيجيات)** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ٢٠١٦م.
- طاهر، علوي عبد الله. **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- طعيمة، رشدي أحمد. **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الثاني، معهد تعاليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٩٨٦م.

المصادر

- ـــــــــــــ. **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها،تطويرها، تقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.
- ـــــــــــــ، ومحمد السيد مناع. **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.
- طيبي، سناء عورتاني، وآخرون. **مقدمة في صعوبات القراء** ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- عامر، فرج المبروك عمر. **طرائق التدريس العامة**، دار حميثرا للنشر، القاهرة، مصر، ٢٠١٦م.
- عبابدة، حسان حسين. **القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة** ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- عبد الباريّ، ماهر شعبان. **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- عبد الباريّ، ماهر شعبان. **إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- ـــــــــــــ. **تعليم المفردات اللغوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- عبد الباريّ، ماهر شعبان. **إستراتيجيات تعليم المفردات النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- عبد الجاسم، عبد العباس، وآخرون. **طرائق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين للصف الخامس معاهد إعداد المعلمين فرع اللغة العربية**، مطبعة المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، بغداد، العراق، ٢٠١١م.

- عبد الحميد، هبة محمد. **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. **استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية**، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ٢٠١٦م.
- عبد الفتاح، سعدية شكري علي. **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس علم النفس**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ٢٠١٥م.
- عبد المجيد، عبد العزيز. **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**، ط٣، دار المعارف للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ١٩٦١م.
- عبد الوهاب، سمير، وآخرون. **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**، ط٢، الدقهلية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ٢٠٠٤م.
- عسكر، علي. **مقدمة في البحث العلمي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٢م.
- عطية، محسن علي. **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- عطية، محسن علي. **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- ـــــــــــــ. **الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- ـــــــــــــ. **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ٢٠٠٨م.
- ـــــــــــــ. **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- عطية، محسن علي. **إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

- ــــــــــــ. **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣م.
- عودة، أحمد سليمان. دراسة مقارنة لأثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة في الاحتفاظ بنواتج التعلم في المجال المعرفي، **المجلة التربوية**، العدد (١٩) مج (٥)، كلية التربية، جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.
- العيسوي، جمال مصطفى، وآخرون. **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ٢٠٠٥م.
- غليون، أزهار محمد. العلاقة بين مقروئية كتاب الفيزياء ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، جامعة عين شمس ،**مجلة التربية العلمية** ،المجلد١١، العدد١، ٢٠٠٨م.
- فرحات، درية كمال. **طرق تدريس قواعد اللغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللغوي**، رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠١٤م.
- الكبيسيّ، عامر بنية. اختبار الاغلاق ، **مجلة المعلم الجديد** ، الجزء الثالث والرابع، المجلد السادس والأربعون ، وزارة التربية ، بغداد ، العراق،١٩٨٩م .
- الكلي، حمدي إسماعيل أحمد. قياس مقروئية كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان العراق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية ،٢٠٠٨م.
- كلير، جورج. **مقياس صلاحية القراءة**، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ١٩٨٨م.
- الكندريّ، عبد الله عبد الرحمن. قياس انقرائية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٩١م.

- الكندريّ، عبد الله عبد الرحمن، وإبراهيم محمد عطا. **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية** ، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٦م .
- لافي، سعيد عبد الله. **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، القاهرة، مصر ، ٢٠٠٦م.
- اللبوي، منى إبراهيم. فاعلية استخدام مدخل الرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، بحث منشور في العدد (٢٦) ، ٢٠٠٣م.
- اللقانيّ، أحمد حسن، وعودة عبد الجواد أبو سنينة. **تخطيط المنهج وتطويره**، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٩م.
- مبيضين، سلوى يوسف. **تعليم القراءة والكتابة للأطفال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي. **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته** ، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٧٤م.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي، وفتحي الديب. **المنهج المدرسي**، ط٤، دار القلم، الكويت، ١٩٧٧م.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي. **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** ، ط٤، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٧م.
- محمد، فايزة السيد. **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها** ، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ، ٢٠٠٣م.
- مدكور، علي أحمد. **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ، ٢٠٠٠م.
- ـــــــــــــ. **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة. **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

- مصطفى، رياض بدري. **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.
- معروف، نايف محمود. **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، ط٦، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٨م.
- مقدادي، محمد فخري. مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء باقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية ، **مجلة ابحاث اليرموك** ، سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، المجلد ٨، العدد ١، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩٢م .
- مقدادي، محمد فخري. المقروئية ماهيتها وطرق قياسها ، **مجلة التربية** ، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم ، العدد الحادي والعشرون بعد المئة، السنة السادسة والعشرون، الدوحة، قطر ،١٩٩٧م .
- الملا ، جمال. **القراءة التصويرية اقرأ كتاباً في ساعة**، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٩م.
- الموسويّ، محمد علي حبيب. **المناهج الدراسية المفهوم الأبعاد المعالجات**، دار ومكتبة البصائر، بيروت، لبنان، ٢٠١١م.
- الموسويّ، نجم عبد الله غالي. **دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوي)**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٤م.
- موسى، فراس جاسم. قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي في العراق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم البحوث والدراسات التربوية، مصر ، ٢٠١٢م.
- المياحيّ، جعفر عبد الكاظم. **قاموس المصطلح التربوي والنفسي**، مكتب اليمامة، باب المعظم، بغداد، العراق، ٢٠١٥م.
- الناقة، محمود كامل، ووحيد السيد حافظ. **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٢م.

- نصيرات، صالح محمد. **طرق تدريس العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.
- النقرش، خولة. مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.
- هادي، شهلة حسن، ووسن عباس جاسم. **طرائق تدريس اللغة العربية ومناهجها**، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ٢٠١٩م.
- الهاشميّ، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية. **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- الهاشميّ، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية. **تحليل مضمون المناهج المدرسية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- والي، فاضل فتحي محمد. **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه، أساليبه، قضاياه**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ١٩٩٨م.
- اليمانيّ، عبد الكريم علي، وعلاء صاحب سكر، **طرائق التدريس العامة ، أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية** ، دار زمزم ، المملكة الأردنية ، ٢٠١٠م.

المصادر الاجنبية :

- Anderson ,J .**Psycholinguistic experiments in foreign language** testing .St. Lucia ,Queensland, University of Queensland press,1976.
- Betts , E.A. **Foundations of Reading Jnstruction** New. York : American Book company , 1946.
- Bormuth, John R. Readability : Anew Approach in **reading Research Quarterly** I, spring, 1966.
- Caroline, G. **Studies in Languagetesting**; The development of IELTS, study of the effect of background knowledge on reading comprehension, cambrige, local examinations syndicate, 1996.
- Catherine, snow: **Reading for understanding Toward a Research and development program in reading comprehension** .Pittsburgh : office of Education Research and improvement (OERI) 2002.
- Dale , Edger, and chall , jeannes , **A formula for Predicting Readability** , Educational Research Bulletin ,Vol.27 Januar 1948.

- DuBay, wiliam H. **The principles of readability. Available on web site**; http;// www. Impact information com 2004.
- Good , carter v .(Ed) **Dictionary of education** . New York , 3rd : McGraw Hill 1973 .
- Good , Carter V .Dictionary of Education , ed , McGraw –Hill , Book – Company , Inc, U.S.A , 1973 .
- Harris , Larry A : Smith carl B : **Reading instruction : Diagnostic , Teaching in the classroom** . New York : Macmillan publishing company , 1992.
- Harris , Theodore L. and Richard E . Hodges , A Dictionary of Reading and Related Terms , New York : Delaware , 1960 .
- Harros A.J and Sipay, E.R. **H0w to increase reading ability** ,9 thed Longman,1990.
- Lrwin, Judith and Davis, Carol. Assessing readability, The checklist approach . **Journal of Reading** , 24 (2),1980.
- Milan, Meeske, **copy writing for the electronic media** A practical Guide,2002.

المصادر

- Robert , karlin : **<u>Teaching reading un high school : improving reading in the content area</u>** . 4th Edition , New York : Happer & Row publisher 1984 .
- Stahl, steven A,& Nagy, william. **<u>Teaching word meaning mahwah- new Jersey</u>** Lawrence Erlbaum Associates LEA publishers,2006.
- Stauffer , R.F.& Harrell ,M .M . : individualized reading thinking activities . **<u>the Reading Teacher Journal</u>** , vol. 28, pp.1975.
- Sweet , A & Anderson, j. **<u>Reading Research into the year</u>** New Erlbaum Assiociation Inc 1993.

لا تنسونا من خالص دعائكم

زيد الخيكاني



نبذة عن المؤلف

علي فاضل مهدي عراقي الجنسية من مواليد 1982 في مدينة الصدر التابعة الى محافظة بغداد معلم جامعي على ملاك مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة .

- حصل على شهادة البكلوريوس في اللغة العربية في كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد في سنة (2007م) .
- حصل على شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية في الكلية والجامعة ذاتها سنة(2014م).
- حصل على شهادة الدكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى سنة(2018م).
- ناشط تربوي له بحوث منشورة في مجلات علمية محكمة.
- له مؤلف قيد الطبع بعنوان (الأخطاء اللغوية الشائعة المتداولة بين موظفي دوائر الدولة).

المناهج و طرائق التدريس



